

Bilaga 4. Bedömning

1. Inledning	2
Intervjuer hösten 2012	2
Redovisningens innehåll och disposition	3
2. Förändringar av bedömningens fokus	5
Från fakta till förmågor – ett exempel från kemi	6
Betoning av förmågor men få konkreta förändringar – några exempel från svenska och samhällskunskap	8
Bedömning av andra förmågor än tidigare – exempel från samhällskunskap och kemi	10
Alla förmågor på alla betygssteg – några exempel.....	11
3. Förändringar i kommunikationen med eleverna	13
Nya kunskapskrav och ny betygsskala.....	13
Förändrad karaktär på kommunikationen	13
Mer kommunikation om mål och kunskapskrav	18
Motivation och stress.....	18
Bedömning i formativt syfte	20
Bedömningsmatriser och lokala pedagogiska planeringar	21
För mycket information?.....	25
Betygsfokus och formativ bedömning	26
4. Stöttestenar.....	28
Tröskel eller typ? Helhet eller delar?	28
Betygen B och D	30
Fakta-och-förmågor eller fakta-i-förmågor?	32
Värdeorden	41
5. Konstruktionen av kunskapskraven i Lgr 11.....	44
Kunskapskravens tillkomst	44
Konstruktionens kronologi.....	44
En rekonstruktion av kunskapskravens tillblivelse.....	46
Decentraliserad ambivalens och den heta potatisens hypotes.....	62

1. Inledning

Denna text redovisar preliminära resultat från undersökningens andra intervjuomgång, hösten 2012 och producerades då som ett internt kunskapsunderlag.

Kapitel 2-4 baseras på den andra intervjuomgången ht 2012, vilken som nämnts fokuserade särskilt på betyg och bedömning i lärarpraktiken. Det avslutande kapitlet, *Konstruktionen*, baseras istället på skolverksinterna dokument och några interna intervjuer.

Intervjuer hösten 2012

I projektets andra intervjuomgång gjordes färre intervjuer än i den första. Istället för att intervjua lärare både enskilt och i grupp, gjordes i princip enbart gruppintervjuer. Riktmärket var en gruppintervju per ämne per skola med ca tre lärare i varje grupp (dvs. 3 * 3 * 9 lärare); ibland blev det färre lärare per grupp. Vi bad att i första hand få träffa samma lärare som i första intervjuomgången (en önskan som ibland men inte alltid uppfylldes) och att det i gruppen skulle ingå lärare som hade erfarenhet av att sätta betyg med den nya skalan och de nya kunskapskraven. Precis som i den första intervjuomgången intervjuades även rektor och speciallärare/specialpedagog.

Lärarna hade redan före intervjun ombetts ta med sig någon typ av bedömningsunderlag som de hade använt, och intervjuerna började vanligtvis i att de fick berätta utifrån detta konkreta underlag: hur de hade gjort och hur de hade tänkt etc. I intervjuerna försökte vi sedan fokusera på om de hade *förändrat* sin bedömnings- och betygssättningspraktik: *hur* de i så fall hade förändrat den och *varför* de hade förändrat den.

De aspekter av bedömning som vi försökte fokusera i intervjuerna var *hur*, *vad*, *när* och *varför* de bedömde. Vi frågade också om de eventuella kollektiva aktiviteterna kring bedömning på skolan och i kommunen/koncernen. Med *varför* avses här i vilket syfte bedömningar gjordes, eller vilken funktion bedömningarna hade. En grundläggande uppdelning vad avser funktioner eller syften är den mellan formativ och summativ bedömning.¹ Det typiska exemplet på summativ bedömning är den som sker vid betygssättningsstillfället i årskurs 9. Elevens kunskaper vid det tillfället bedöms gentemot kunskapskraven och betygsätts enligt skalan. Det är en bakåtblickande bedömning som resulterar i ett betyg. En bedömning med formativ funktion är istället framåtsyftande i det att den ska ligga till grund för den framtida kunskapsutvecklingen. Den kan vara en integrerad del av undervisningen och innebära direkt och konkret återkoppling på elevens arbete, t.ex. råd om hur en uppsats kan förbättras. Det kan också vara som underlag för en förändring av lärarens undervisning, eller en förändring av skolans arbete i stort.

Våra intervjuguider var strukturerade utifrån dessa frågor, men ofta fick vi känslan av att det inte riktigt fungerade i samtalen med lärarna. Våra besök skedde vid en

¹ Se t.ex. Skolverket 2011 *Kunskapsbedömning i skolan – praxis, problem och möjligheter*, Fritzes, Stockholm eller www.skolverket.se/publikationer, eller texterna under *Tema bedömning* på Skolverkets webbplats.

tid då lärarna ofta fortfarande var en smula famlande inför de nya kursplanerna, kunskapskraven och betygsskalan. Den nya betygsskalan hade använts vid betygssättning i årskurs 8 vid slutet av höstterminen 2011 och vårterminen 2012. De elever som gick ut årskurs 9 vårterminen 2012 betygsattes enligt de gamla betygen och kursplanerna. Även om den formella övergångsperioden alltså var över under senhösten 2012 när de flesta intervjuerna genomfördes, var det ändå för många lärare en tid präglad av viss osäkerhet.² I vissa fall var man kanske över huvud taget inte van att tänka på eller prata om bedömningen i relation till kursplanen i stort eller på hur bedömningen användes, dess olika funktioner. Inte sällan associerar lärare i första hand till betygssättning när man frågar om bedömning, medan den formativa bedömningen ibland är mer underförstådd eller uppfattas som en del av undervisningen och inte som bedömning. En del lärare upplevde att de nya styrdokumenterna inte innebar någon större förändring mot tidigare och därför inte heller borde föranleda någon förändring i praktiken.

Som intervjuare möttes vi ibland av fler frågor än svar. Det var inte alltid så lätt att urskilja påtagliga förändringar i praktiken. En del av de förändringar som lärarna berättade om, berodde dessutom inte på de reformerade styrdokumenterna direkt, utan hade snarare sin grund i lokala utvecklingsarbeten eller dokumentationssystem. Ytterligare andra förändringar – till exempel att man i vissa skolor talade mer om bedömning eller la mer tid på bedömning – menade lärarna själva var övergående effekter av att något nytt infördes, alltså nyhetseffekter (eller implementeringseffekter) snarare än ”rena” reformeffekter.

Redovisningens innehåll och disposition

I de texter som här följer, beskriver vi med hjälp av exempel hur lärarna gjorde och resonerade kring bedömningen. Vi redovisar då inte alla aspekter av bedömning som vi försökte undersöka, utan nöjer oss i nuläget med de delar där vi kunde urskilja mest förändringar. De delarna handlar om *Förändringar av bedömningens fokus* och *Förändringar i kommunikationen med eleverna* om bedömning och betyg. I dessa två kapitel är ambitionen att just söka urskilja vad som har förändrats.

I nästa kapitel, *Stöttestenar*, fokuseras istället på vad många lärare upplevde som tolkningssvårigheter när de skulle tillämpa de nya kunskapskraven och betygsskalan. Som läsaren kommer att märka är dock inte rågången mellan vad som har gjorts och tolkningsfunderingar helt lätt att upprätthålla. Redan i kapitlen *Förändringar av bedömningens fokus* och *Förändringar i kommunikationen med eleverna* finns sålunda också en del av det senare. Dessutom upplevde lärarna många gånger andra typer av svårigheter än sådana som rörde tolkning eller förståelse. Det kunde vara praktiska svårigheter som brist på tid och kompetens. Också detta kommer i någon mån att beröras i texten, om än ej systematiskt.

Kapitlet *Konstruktionen av kunskapskraven*, till sist, tar sin utgångspunkt i den fråga som en del lärare ställde mot bakgrund av just tolkningsbekymren: Varför är kunskapskraven konstruerade som de är? Hur fick de den form de fick? Kapitlet tar alltså sin utgångspunkt i de svårigheter som beskrivs i *Stöttestenar*, men skiljer sig från

² Ett mindre antal intervjuer genomfördes i början av vårterminen 2013.

4 (65)

övriga kapitel i det att det behandlar en till stora delar skolverksintern process och baserar sig på ett annat material.

2. Förändringar av bedömningens fokus

När lärarna i vår studie ombads beskriva om de på något sätt hade förändrat sin bedömning, handlade vissa svar om att de i någon mån fokuserade andra aspekter av elevernas kunskaper nu. Svaren handlade ofta om *förmågorna*. De nya kursplanerna inleds för varje ämne med ett avsnitt om ämnets syfte. Detta avsnitt utmynnar i ett antal förmågor i punktform. Förmågorna utgör ett slags sammanfattningar av syftet, och kallas i kommentarmaterialen till kursplanerna för *långsiktiga mål*. Förmågorna i kursplanen i svenska kan här utgöra ett illustrerande exempel:

Genom undervisningen i svenska ska eleverna sammanfattningsvis ges förutsättningar att utveckla sin förmåga att

- formulera sig och kommunicera i tal och skrift
- läsa och analysera skönlitteratur och andra texter för olika syften,
- anpassa språket efter olika syften, mottagare och sammanhang,
- urskilja språkliga strukturer och följa språkliga normer, och
- söka information från olika källor och värdera dessa.³

De nya kunskapskraven är i sin tur baserade på en kombination av dessa förmågor och det centrala innehållet i varje ämne.

Även om en hel del lärare alltså hänvisade till en förändring som hade med förmågorna att göra, så såg förändringarna olika ut för olika lärare. Hur man hade förändrat sitt fokus berodde både på hur man hade gjort tidigare, och hur man tolkade det nya.⁴ I det följande ska vi illustrera detta med kortare eller längre exempel från olika skolor.

Exemplen visar inledningsvis lärare som har gått från att tidigare i hög grad bedöma elevernas faktakunskaper (som de uttrycker det) till att nu i större utsträckning bedöma elevernas förmågor. Därefter följer exempel på lärare som nu bedömer förmågor som man inte bedömde tidigare. Slutligen ges exempel på lärare som har gått från att tidigare företrädesvis bedöma faktakunskaper för Godkänt, till att nu bedöma samma förmågor på alla betygssteg från E till A.

Dessa förändringar av vad man fokuserar i bedömningen, kan i det konkreta bedömningsarbetet visa sig i att man använder samma uppgifter för samtliga betygssteg och/eller elever; att man ställer andra sorters frågor; att man använder andra former av underlag (muntliga examinationsformer, diskussioner, praktiska uppgifter, laborationer); eller helt enkelt lyssnar och tittar efter andra saker i vad eleverna säger och gör.

Dessa förändringar påverkar förstås också kommunikationen med eleverna, vilket redovisas i nästa kapitel.

³ *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*, s. 222-223.

⁴ Se *Den nya läroplanen* från den första interna redovisningen.

Från fakta till förmågor – ett exempel från kemi

I det följande ska vi illustrera hur en fokusförändring från fakta till förmågor konkret kan yttra sig. Det är två kemilärare i en mindre skola som berättar om vad de har förändrat och hur de har resonerat kring detta:

En förändring i bedömningen som en av lärarna spontant tar upp, är att de nu *i högre grad bedömer eleverna muntligt*, än de gjorde förut. Detta har att göra med att man nu i större utsträckning bedömer förmågor och inte bara faktakunskaper, vilket i sin tur beror på att man har fått upp ögonen för att dessa är en viktig del av ämnet. Enligt lärarna är det ofta så att förmågorna går att bedöma i det muntliga.

Samtidigt, resonerar lärarna, så finns det duktiga elever som är blyga och tysta, och därför behövs också skriftliga prov som ger dem möjlighet att visa vad de kan och därmed få rätt betyg. Då har man vinnlagt sig om att också ha med *skriftliga uppgifter som kräver om inte diskussion så åtminstone förklaringar*. Denna förändring har inneburit att det nu är svårare för elever som inte har så stort ordförråd, har svårare att läsa eller på något sätt inte har så god språklig förmåga. Eleverna blir ibland arga över att lärarna bedömer annorlunda nu; de är vana vid att det är faktakunskaper som bedöms.

Den ena läraren har med sig några olika bedömningsunderlag till intervjun för att exemplifiera hur det kan se ut. Det är en grupparbetesuppgift, en praktisk uppgift och ett skriftligt prov.

Grupparbetesuppgiften skulle redovisas både på en plansch och med ett muntligt framträdande. Att ha muntlig redovisning är alltså ett sätt att få med ”de muntliga egenskaperna, att de kan och vågar”, som lärarna ser det. Det är annars en stor svårighet att få fram i klasser om 25 elever, upplever de. Om de har helklassdiskussioner är det samma tre-fyra personer som räcker upp handen och säger något. Har de smågrupper är det fler som pratar, men å andra sidan är det svårt att hinna gå runt som lärare och se hur mycket olika elever bidrar till diskussionen. Båda de intervjuade kemilärarna tycker därför att det svårt att bedöma hur eleverna diskuterar. Konsekvensen blir att dessa delar ges en mindre vikt i bedömningen. De försöker dock, som nämnts, kompensera med uppgifter där eleverna skriftligen får resonera.

Att läraren har ett grupparbete som eleverna bland annat får redovisa muntligt med *power point* är dock inget nytt; det har hon haft även tidigare. Skillnaden är att hon ”försöker trycka mer på det nu, eftersom man ska ha mycket den muntliga delen”. Att eleverna ska kunna redovisa är inget hon uppfattat från kursplanen, utan grundar sig på att hon anser att det behövs i arbetslivet och också på att hon har hört från gymnasiet att eleverna är dåliga på det. Skolan har inga organiserade kontakter med gymnasieskolor, utan detta har läraren erfårit genom privata kontakter.

Den andra, äldre läraren, har inte använt sig av detta i undervisning och bedömning, eftersom han själv inte behärskar *power point*. Han går för tillfället en vidareutbildning i it-teknik.

Grupparbetet har rubriken ”material” och ska enligt instruktionerna till eleverna ”vara inriktat på kemi, miljö och hur materialet påverkar samhället”. Där framgår också att bedömningen kommer att ske med avseende på...

... om det är relevant fakta, om ni använder egna ord, kvalitén på texterna, om ni kan dra egna slutsatser och har med egna åsikter.

Texten på planschen ska behandla ett antal frågor:

- Hur materialet framställs
- Vilken miljöpåverkan materialet har dels vid framställningen och dels i färdig produkt.
- Kan materialet återvinnas (hur mycket påverkar det miljön?)
- Vad materialet kan användas till
- Vilken nytta har vi av materialet i vårt samhälle
- Är det dyrt eller billigt att framställa materialet
- Beskriv olika för och nackdelar med materialet
- Hur materialet används idag jämfört med hur det användes förr (Om det är ett nytt material, vilket material har det ersatt? Vad gjordes produkterna av tidigare?)
- Vad tycker ni om materialet och varför tycker ni så?
- Hur tycker ni att materialet skulle kunna förbättras i framtiden och vad tycker ni att materialet skulle kunna användas till i så fall?

Till större del är uppgiften ganska lik hur läraren skulle ha gjort med den tidigare kursplanen. Skillnaden ligger i frågorna på slutet. *Det historiska perspektivet* är något man trycker på i kursplanen, uppfattar läraren, och därför har hon med frågan om hur materialet används idag jämfört med förr. Likaså frågorna om *vad eleverna tycker och vad de anser om möjliga framtida förbättringar och användningar*. Frågan om *vilken nytta vi har av materialet i samhället*, är också ett exempel på en skillnad mot förut, där hon försöker vinkla ämnet något annorlunda.

Ett annat exempel på bedömningsunderlag, som läraren har tagit med till intervjun, är ett praktiskt individuellt prov i åk 6, där uppgiften var att testa marshmallows-kemin: huruvida detta godis innehåller fetter, proteiner, stärkelse och socker. För godkänt skulle man klara av att genomföra testerna. Men sedan skulle man också skriva ner en hypotes och hur man gjorde och vad resultatet blev.

Läraren förklarade i förväg att eleverna skulle få göra ett *praktiskt prov* och precis hur det skulle gå till: att de skulle få använda samma saker som i undervisningen, t.ex. jod, speciella flaskor, teststickor. Hon förklarade också för dem vad testet innebar: ”när jag har testat och haft på jod, då har jag testat om det är stärkelse, om det ändrar färg”.

Det sägs inte rent ut i intervjun att förekomsten av ett praktiskt prov är något nytt som beror på den nya kursplanen eller de nationella proven, men det är det intryck man får. Läraren kommenterar att det fanns en praktisk del i de nationella proven och berättar särskilt om att det tagit mycket lång tid att gå igenom, kommentera och dokumentera hennes eget praktiska prov.

Läraren hade för det tredje också med sig några skriftliga prov som illustrerade hur hon försöker ta hänsyn till både fakta och förmågor i sitt sätt att poängsätta. Hon hade dels givit poäng utifrån hur väl eleven har klarat en fråga eller uppgift och dels

angett ungefärlig betygsnivå med stjärnor: en stjärna för C ungefär och två stjärnor för A.

Intervjun är inte helt entydig. Å ena sidan svarar läraren jakande på frågan om poängen sätts på faktainnehållet och stjärnorna visar hur bra eleven är på att resonera och förklara. Å andra sidan så krävs en del förklaringar även för att få poängen, eftersom frågorna är formulerade så. Detta är också något som läraren lyfter som något annorlunda mot hur hon tidigare prövade elevernas kunskaper:

Intervjuare: Ser det här provet annorlunda ut mot hur det skulle ha gjort med det gamla systemet, om du liksom fokuserar på förändringen nu mot tidigare?

Lärare 2: Jag har tänkt mycket mer på att det ska vara mer förklara, mer att de ska se skillnader eller likheter eller... Så har jag gjort. Jag har försökt gjort lite mer öppna frågor, vilket vissa elever tycker är svårt eftersom då...

Lärare 1: Använda mer ord.

Lärare 2: Ja, och de är så vana... jag tror att eleverna är så vana att... ”ja, men om jag får det här så tränar jag in det och så kan jag”. De vågar inte tänka själv. [...]

Men det är väl något vi ska träna dem på (skratt).[...]

Så att det är väl det det går ut på så där. Men man ser... eftersom det var tydligt... Här är en elev med ett knöligt prov. Han var ganska missnöjd för han fick ganska hög poäng, men han har inte förklarat någonting. Då var han jättearg. Till nästa prov så var det ett bättre betyg, för då har ju han förstått vad han behöver göra.

I de nya proven försöker läraren alltså ha fler öppna frågor och fler frågor som kräver jämförelser och förklaringar. Eleverna är ovana vid detta och behöver träning. Här ser vi alltså i förlängningen delvis nya krav på undervisningen.

I ett prov från förra året som läraren också visade under intervjun, hade hon istället använt enbart poäng, inga stjärnor. Just vilka beteckningar man använder på proven – betyg, poäng, stjärnor – verkar vara något lärarna funderar på och pratar om. Det intryck man får av intervjun är att läraren har uppfattat det som fel att använda enbart poäng, men att hon är osäker på vad som är rätt, hur man ska göra egentligen. När hon visar provet, understryker hon att lärarna inte har fått så mycket tid för att arbeta med implementeringen av kursplanerna, som ett slags förklaring eller ursäkt till att det är ett poängprov:

Så att när jag skulle sätta betyg var det: antingen ger jag upp eller så går jag ungefär efter det gamla. Och då gjorde jag ju tyvärr det. Men jag vet... Eller ”tyvärr” – annars hade de ju inte fått några betyg alls.

Den förändring hon har gjort i provet jämfört med tidigare är att hon ”har försökt styrt frågorna lite efter förmågorna”.

Betoning av förmågor men få konkreta förändringar – några exempel från svenska och samhällskunskap

Den intervju som refererats ovan är ovanlig i det att den visar på ganska tydliga konkreta förändringar. Den är också ovanlig i det att den illustrerar en förändring från fakta (som lärarna uttrycker det) till förmågor. Vanligare i de skolor vi har besökt, är att man beskriver förändringarna som att man betonar förmågorna *mer*, att det är ett *tydligare* fokus på dem: alltså snarare en gradskillnad än en artskillnad.

Ett exempel på det är svensklärarna på en skola som inte tycker att Lgr 11 innebär några stora förändringar. Det är lite mer betoning på det muntliga, på att eleverna ska analysera och reflektera och på att de ska arbeta med ny teknik. En liten skillnad de kan se är att de själva måste tänka mer på förmågorna som eleverna ska utveckla. Så var det nog tidigare också, menar de, men det har blivit tydligare för dem nu. De tänker mer på förmågorna och målen när de planerar och funderar mer på varför de gör en viss uppgift.

Samhällskunskapslärarna på samma skola som de refererade kemilärarna, menar att de kanske har blivit mer medvetna om att man ska förstärka förmågor som att kunna förklara, jämföra osv., men att de redan tidigare arbetade på det sättet:

Intervjuare: Jag tycker det är intressant just det här med, blir det någon skillnad med de här nya kunskapskraven, alltså om man säger det här som du har gjort här och...

Lärare 1: Det gamla?

Intervjuare: Ja precis, särskilt med fokus på liksom hur du bedömer och hur de får visa sina kunskaper. Är det någonting där som är liksom nytt mot hur du skulle ha gjort det här med Lpo 94 och de betygskriterierna och den betygsskalan?

Lärare 1: Jag kan ju känna att just i vår SO-grupp, [...] inte för att förhäva oss, men vi har jobbat så här tidigare också, även fast det inte har stått på pränt. Vi har haft en, mycket tanke om att eleverna ska argumentera, motivera, tala om varför, honnörsord. Vi brukar prata om SO-frågeorden, det gjorde vi långt innan det här kom; att man ska ha en bas med när, var, hur, vem, vilka, men sedan är det en djupare kunskap att kunna säga varför, vad händer sedan, jämför det med någonting annat. Jag tycker vi har jobbat så tidigare, men det är väl kanske att man kanske är lite mer medveten om att man bör förstärka de förmågorna nu. Att, jag tycker att jag känner att man är trygg i det för vi ändå har jobbat så.

Lärare 2: Vi har ju mer stöd i nya än gamla för det arbetssätt vi har haft. Och att man kanske tänker extra mycket på de här kluriga frågorna, att kunna jämföra, analysera, argumentera. Att man lägger kanske extra mycket tid på de uppgifterna också, tycker jag, jämfört med tidigare. Att försöka tänka, ja men hur ska de kunna använda det här, hur ska de kunna jämföra det och så där.

Svaret handlar som synes lika mycket om undervisning som bedömning, och lärarna menar att de i hög utsträckning redan tidigare har arbetat så som den nya kursplanen anvisar. Möjligen är de nu mer medvetna om att man ska förstärka förmågor som att kunna förklara, jämföra osv., möjligen lägger de extra mycket vikt vid detta. Det kan också vara en skillnad mellan de två lärarna som kommer till uttryck.

Att samhällskunskapsämnet eller SO mer generellt redan tidigare stämde väl med förmågetänket i Lgr 11, är en uppfattning som också andra intervjuade lärare uttrycker. På en tredje skola beskriver lärarna samhällskunskapen som ett ”pratsamt” ämne som gör att den nya läroplanen ligger dem ”bättre tillhanda” än kanske NO-ämnena:

Lärare 1: Någonting jag funderar också när det handlar om betyg och bedömning just i SO-ämnena generellt eller samhällskunskap specifikt det är att, jag tror att den nya kursplanen/läroplanen ligger oss bättre tillhanda än vad den kanske gör i andra ämnen just ifrån vad vi pratar kring att, inte fokusera så mycket på att det här måste man faktiskt ha med eller det här är fem poäng för den här frågan, jämfört med till exempel NO-ämnena, matteämnena. Jag tror de har svårare att kunna applicera just det här synsättet att eleverna lär av varandra, att man sambedömer och så vidare eller i alla fall min erfarenhet...

Lärare 2: Det här är ett pratsamt ämne, du måste kommunicera inte bara med läraren utan i grupp också så det tycker jag också att det gör och sedan just att det läggs ju ett större tryck på det här att vi ska resonera och då måste de ju få testa det på varandra och de måste få öva så otroligt mycket med det så att jag håller med där att...

Trots att de alltså anser att den nya kursplanen snarast bekräftar deras tidigare ämnesuppfattning, beskriver de i intervjun ändå en skillnad i sin bedömningspraktik jämfört med tidigare, nämligen att de nu ”jobbar [...] betydligt mer med inlämningsuppgiftsliknande uppgifter, mer med sammanhang än med fragment”. Detta kan nog också ha påverkats av att man på skolan har börjat arbeta med matriser, vilket inte är en direkt följd av Lgr 11.

Bedömning av andra förmågor än tidigare – exempel från samhällskunskap och kemi

Skillnaden mot förut kan också vara inte ett ökat fokus på förmågor generellt, utan att man bedömer vissa specifika förmågor som inte förut låg till grund för bedömning på samma sätt. En av samhällskunskapslärarna i exemplet ovan är sålunda mycket nöjd med att man nu ska bedöma källkritiken och processen fram till en produkt: ”det är härligt, att vi nu kan prata med eleven kring det.”

Ett annat exempel är en lärare i kemi som lyfter en skillnad avseende laborationerna. Tidigare såg han dem som ett sätt att realisera undervisningen för eleverna och han bedömde egentligen bara om de kunde utföra labben eller inte. Samma sak var det med labbrapporten. Nu, upplever han, ska han bedöma labbrapporten utifrån kunskapskraven.

Också lärarna på en annan skola har ambitioner att förändra bedömningen i denna riktning. Deras berättelse blir dock inte en beskrivning av en förändrad praktik, därför att de inte lyckas förverkliga dessa ambitioner pga. praktiska svårigheter: Den ena läraren beskriver sålunda hur hennes ambition är att, under laborationerna med de nitton eleverna i sjuan, fokusera på hur de gör och fånga upp hur de tänker. Men så börjar grupperna be om hjälp och plötsligt har lektionen gått och hon ska genast vidare till nästa lektion. Därefter är det omöjligt för henne att komma ihåg detaljerna från lektionen. Kvar återstår labbrapporterna som i sin tur, påpekar den andra läraren, kan vara missvisande för att det kan ha varit en enda elev som stod för det mesta av innehållet i den. Den första läraren säger att hon har försökt hitta någon bra rutin för att fånga upp allt på lektionerna men att hon inte är där än. Hon önskar att de hade mindre grupper, då skulle det vara lättare att följa alla elever.

Lärarna tycker alltså att det är svårt att hitta det optimala sättet att löpande dokumentera bedömningen. Det skulle underlätta inför de skriftliga omdömena att ha ett lättöverskådligt system eller ett dokument som snabbt visar var eleven befinner sig. De berättar om egna försök de gjort att efter lektioner dokumentera varje elevs insatser. Men tiden räckte aldrig till för att dokumentera alla elever. Istället får de gå på magkänsla, vilket de inte vill eftersom de behöver kunna visa och motivera sina betyg för eleven. Generellt ser lärarna att de inte har tid att ge eleverna den återkoppling som de vet att eleverna så väl behöver för sitt lärande.

Alla förmågor på alla betygssteg – några exempel

Ytterligare en typ av förändring är när lärare beskriver skillnaden som att förmågorna nu ska finnas med *på alla betygssteg*. Det typiska här är lärare som under Lpo 94-tiden i praktiken har tänkt i termer av en generaliserad betygstrappa, där det nedersta steget, dvs. Godkänd, framför allt handlar om faktakunskaper, medan analysförmåga och liknande förlagts till de högre betygsstegen VG och MVG.⁵

Hur visar sig då detta i förändringar av vad man bedömer?

En illustration till detta kan hämtas från den friskola där lärarna använder kursupplägg och uppgifter från en uppgiftsbank som är gemensam för hela koncernen. En lärare som har ett särskilt uppdrag att arbeta med denna uppgiftsbank, berättar:

Lärare: Ja, alltså vi har ju gjort en anpassning av hela [banken] gentemot de nya kursplanerna då. Så det arbetet är ju klart kan man ju säga. Där har vi gjort en grov struktur så att man på något sätt behandlar allt centralt innehåll inom de år man ska... liksom.

Intervjuare: Är det framförallt det som är förändringen att man ville...

Lärare: Ja, fast det handlar också om, om man nu skall prata betyg och bedömning så handlar det också om att titta på dom här förmågorna, alltså vad är det för förmågor som skall utvecklas. Och hur skall vi då skapa en undervisning som stödjer det?

Intervjuare: Så det är även kunskapskraven att de såg annorlunda ut?

Lärare: Absolut, ja alltså för det är ju i vissa ämnen känns det som att det är mer skillnad än i andra. Det klart att det påverkar då hur man konstruerar uppgifter. Alltså hur uppgifterna skall bedömas så måste det finnas med i hela kedjan. Och det tycker jag har blivit mycket tydligare nu med den nya kursplanen, än det var tidigare. Så att det är... Och det gör ju att uppgifterna har fått en annorlunda karaktär om man nu skall bedöma din förmåga att resonera kring någonting eller din förmåga att använda begrepp, ord och begrepp. Så måste man ju på något sätt ha en undervisning som stödjer det för att utveckla det också. Så det har ju varit viktigt att titta på. Men där känner jag att vi skulle behöva liksom gå ett varv till för att verkligen säkra att det är så.

Intervjuare: Vad kan det vara för... Alltså kan du ge något konkret exempel?

Lärare: Ja men alltså förut kan jag känna att vi fastnade i en tanke om att man till exempel för en G-nivå i gamla betygssystemet skulle mer jobba med fakta och på något sätt beskriva olika skeenden. Så på en högre nivå skulle man då göra jämförelser och generaliseringar och så. Så skall ju nu analysen finnas med hela vägen så att säga och att alla skall få lära sig hur man jobbar med analytiskt. Då är det klart att då kan man ju inte ha olika uppgifter...

Intervjuare: Var det ofta så tidigare?

Lärare: Ja, jag tyckte... Vi har haft ett system där det tidigare mera har varit olika svårighetsgrader på uppgifterna eller om man skall säga mer komplexa uppgifter. Medan nu har vi mer då haft en samstämmig uppgift på hur man skall göra, men den innehåller flera aspekter att man då ska göra en analys till exempel. Det påverkar ju då hur vi har konstruerat uppgiften.

Där man tidigare har haft flera svårighetsgrader på uppgifterna, har man nu istället en uppgift, men den innehåller i sig fler aspekter än tidigare, t.ex. att man ska göra en analys.

I ett exempel från en annan skola, visar sig skillnaden på liknande sätt i vilken typ av frågor man ställer på proven. Ämnet är här kemi:

Intervjuare: Har ni ändrat, alltså gjorde du proven annorlunda med Lpo 94 än vad du gör nu?

⁵ Se *Den nya läroplanen* från den första interna redovisningen för denna tolkning.

12 (65)

Lärare 1: Ja... Det gör jag. För i Lpo 94 var det ju... Då, för att få godkänt så var det faktakunskaper man skulle kunna, tolkade jag det som.

Lärare 2: De flesta av oss.

Lärare 1: Ja. Att man behöver inte ha de här analytiska förmågorna, man behöver inte dra slutsatser, man behöver inte föra en diskussion för att få godkänt. Som man måste göra nu, utan det var mer, vad heter huvudstaden, vad heter kem... det här ämnet, hur bildas det?

Intervjuare: Så det, det är andra frågor?

Lärare 1: Ja. Hade jag gjort det här området som egentligen Lpo 94, så hade jag inte gjort, kanske gjort några jämförande frågor. Jämför det här och det här, utan då hade jag kanske bara...

Lärare 2: Berätta så att, definiera det här...

Lärare 1: Berätta, definiera det här begreppet, ja precis. Och nu blir det, jämför de här två, hur kan du sätta in det här i din vardag, så.

Tidigare har det kanske räckt med berätta- och definiera-frågor, medan man nu också har med jämföra-frågor, anknyt-till-din-vardag-frågor.

I ett exempel från samhällskunskapen har några lärare uppfattat att det är mer betoning på diskussioner med den nya kursplanen. Detta tillsammans med att bedömningen inte ska ske enligt en betygstrappa, har gjort att man diskuterar och resonerar mer och bedömer just hur eleverna använder faktakunskaperna:

Det blir ju som sagt, det blir ju flera tillfällen, för det är ju, dels då när man kanske har det här att, ja, vad tänker du kring det här och si och så. Då är det ju både en träning och så kan det ju vara ett annat tillfälle att man faktiskt vill att de ska berätta kring det också. Så det blir ju, alltså både det här att de måste ha faktakunskapen, men att kunna använda den på något sätt. Så var det ju förut också, men det är ännu tydligare nu. Och jag tror det är tydligare för eleverna också. För förut var det mycket så där, man kunde höra, det kan man höra fortfarande också, men vad är det jag ska kunna liksom, vilka sidor och vilka exakt så där faktakunskaper. Mycket inriktat på det. Och det behöver man ju ändå ha, för att kunna föra ett resonemang också, men det räcker ju inte bara med det. Utan på något sätt ändå ha någon tanke kring det, eller kunna förklara någonting. Än och bara säga det är regeringen som bestämmer.

Visst var det så tidigare också, säger alltså läraren, att eleverna inte bara skulle ”ha” faktakunskapen, utan också ”använda” den. Men det är tydligare nu, menar läraren, och tror att det nu också är tydligare för eleven.

3. Förändringar i kommunikationen med eleverna

En del av de förändringar som lyftes i intervjuerna, rörde kommunikationen med elever (och i någon mån föräldrar). Införandet av en ny betygsskala, nya kunskapskrav – och förstås en ny läroplan generellt – har i många fall fört med sig förändringar av kommunikationen om bedömning. Det handlar då om förändringar i dess *karaktär* såväl som *kvantitet*. Ser vi till regeringens uttryckta avsikter med reformpaketet, spelar en förbättrad information till elever och föräldrar om elevernas kunskapsutveckling också en viktig roll. Tidigare betyg och en mer fingraderad betygsskala antas ge bättre information och därmed motivera elever att anstränga sig mer.

I detta avsnitt redovisas ett antal iakttagelser som rör just kommunikationen med avseende på elevernas kunskapsutveckling och betyg. Iakttagelserna illustreras löpande med olika exempel ur intervjuerna. De frågor som ställdes på detta område var vanligen relativt öppna. Vi har inte särskilt frågat om utvecklingssamtal eller dylika avstämningstillfällen. Redovisningen har som tidigare fokus på *förändringar*, inte på att ge en generell beskrivning av hur kommunikationen går till.

Orsaken till förändringarna kan ibland vara svår att urskilja. Vissa förändringar tror lärarna själva har att göra med att kunskapskraven och betygsskalan är nya, dvs. övergående nyhetseffekter eller implementeringseffekter, medan andra förändringar har att göra med själva reformen. Ytterligare andra förändringar beror på skillnader i arbetssätt som baseras på lokala utvecklingsarbeten och liknande, och kan vara oberoende av reformerna eller ha delvis samband med dem.

Det mest intressanta är förstås *effekterna* av de förändringar som har skett. Är t.ex. en ökad kommunikation av mål och krav alltid av godo för eleverna? Leder förändringar i kommunikationens karaktär till en generellt bättre kunskapsutveckling? Sådana frågor kan givetvis inte besvaras av denna undersökning, men något berörs de ändå i de intressanta resonemang och iakttagelser som lärarna för och gör.

Kapitlet är upplagt så att första delen huvudsakligen söker urskilja de förändringar i kvalitet och kvantitet i kommunikationen som har att göra med direkta förändringar i styrdokumentet: kursplanerna, kunskapskraven och betygsskalan. Här sägs också några ord om vad de intervjuade lärarna har noterat för effekter vad gäller stress och motivation hos eleverna. I andra delen diskuteras förändringar med lite lösare reformanknytning. Det handlar framför allt om lokala utvecklingsarbeten med lokala pedagogiska planeringar, bedömningsmatriser och digitala dokumentationssystem och diskuteras i termer av formativ och summativ bedömning.

Nya kunskapskrav och ny betygsskala

Förändrad karaktär på kommunikationen

Förklara olika djup och nivåer

När det gäller karaktären på kommunikationen, menar ett par lärare att de nya kunskapskraven är tydligare än de tidigare betygskriterierna så att det nu är lättare att prata med eleverna om dem. Ett exempel är en lärare i samhällskunskap:

Lärare: Jag tror att jag har lättare att vara tydlig med Lgr 11.

Intervjuare: För att?

Lärare: Men jag kan inte förklara varför, men jag bara känner på något sätt att jag når eleverna bättre när jag pratar med dem, än tidigare. För att förr var det väldigt mycket det där "Varför har jag bara G? Jag kunde så mycket, jag läste så mycket, jag skrev så mycket och försökte att få till det där med att man ska reflektera och analysera på ett annat sätt, på djupet och kunna jämföra". Och nu när det finns i alla stegen mycket tydligare så är det på något sätt kanske lättare att förklara att det finns olika djup och olika nivåer och ge exempel hur man hade kunnat göra.

Att förmågorna finns med på alla betygssteg, från E till A, har alltså för denna lärare gjort det lättare att vara tydlig gentemot eleverna vad betygen innebär. Hon tror också att detta har medfört att hennes nuvarande elever bättre tar till sig kommentarer och själva frågar vad de ska göra för att utvecklas, jämfört med tidigare elever som varit fixerade vid själva betyget.⁶

Hennes kollega, som också undervisar i SO men som intervjuas i sin egenskap av svensklärare, upplever också att det sätt som de nya kunskapskraven är skrivna på, ger honom bättre möjligheter att prata om dem än de tidigare betygskriterierna.

Intervjuare: Har du förändrat ditt sätt att bedöma, exempelvis, eleverna i och med Lgr 11?

Lärare: Ja, det har jag.

Intervjuare: Ja – och på vilket sätt?

Lärare: Jag upplever att jag har blivit mer detaljerad i bedömningen och blivit säkrare i min relation med eleverna, därför att jag har fått fler parametrar på de högre nivåerna som jag använder nu när jag förklarar vad elevens nästa steg är. Och vad det är de kan först då, och sen hur det ser ut för nästa steg. Som den här tjejen... Det var en tjej som var framme idag och jag sa "Det är så skönt för du har alltid bara flummat runt och kört de här, alltså lite fritt. Du har använt vilka ord som helst, och nu bara satte du: 'jämviktspris'. Och du använder dem på rätt sätt, och nu är du på väg att erövra begreppen och nu är du på C-nivå som jag ska... För du använder dem på ett utvecklat sätt nu, och du ser de olika abstraktionsnivåerna." Och det gjorde vi inte före.

Intervjuare: Så att det har underlättat kommunikationen?

Lärare: Ja, jag tycker att det underlättar. Det enda är att de här värdeorden är då lite... inte är några nivåer egentligen, och det är lite synd, men samtidigt är det alltid svårt att skriva sånt.

Hans bedömning blir mer detaljerad och hans dialog med eleverna säkrare. Särskilt på de högre nivåerna upplever han det som lättare att förklara elevens nästa steg i kunskapsutvecklingen. Enda kruxet är värdeorden, där han, som så många andra, saknar en nivåbestämning med elevexempel eller dylikt.⁷

Samtidigt som denne lärare själv upplever att dialogen blir säkrare, tror han att eleverna nu är lite mindre medvetna om betygskriterierna än förut, på grund av att han själv inte är klar med bearbetningen av dem. Detta är alltså en negativ nyhetseffekt som är övergående, och som han hänför till att han inte har fått tillräckligt med tid för att arbeta med implementeringen.

Det som för dessa lärare är tydligare med de nya kunskapskraven, och som därför underlättar kommunikationen, är sålunda den konstruktion som innebär att förmågorna tydligt skrivs fram på samtliga betygssteg, om än mer avancerade för de högre betygsstegen.

⁶ Detta framgår i den del av intervjun som föregår citatet.

⁷ Detta framgår på flera andra ställen i intervjun.

Återkoppling i termer av kunskap och förmågor

Den refererade läraren tolkar inte de nya kursplanerna och kunskapskraven som i grunden nya, men uppskattar alltså den nya formuleringen av dem. För andra lärare har de nya formuleringarna istället gett upphov till en ny tolkning. Det är andra förmågor som krävs för de olika betygsstegen än det var förut, som de uppfattar det. För en del lärare har det också inneburit att både bedömningen och kommunikationen med eleverna fått en annan karaktär. Istället för poänggränser, sker återkopplingen i termer av kunskaper, berättar exempelvis dessa samhällskunskapslärare:

Lärare 1: [...] Och skillnaden mot tidigare tycker jag att vi, vi jobbar ju betydligt mer med inlämningsuppgiftsliknande uppgifter, mer med sammanhang än med fragment, tycker inte du det också?

Lärare 2: Ja, definitivt och framför, det har blivit betydligt lättare för oss att med eleverna diskutera vad som behöver vara med. Inte utifrån att de ska få ett visst antal poäng eller på något sätt examineras utifrån ett prov, ett läxförhör, utan det är ett skapande. Och det är mycket enklare då att kunna se att det är åt det här hållet vi vill sträva. [...]

[A]tt eleverna får möjlighet när man lämnar tillbaka arbetsuppgifter eller inlämningsrapporter och sådant, att man tittar tillsammans på, inte någon betygssättning utifrån som jag sa poäng utan mer, ”vad har du skrivit för någonting? Vad är det som är viktigt i det här fallet, att man får med?”. Och utifrån det har du fått en bedömning eller en betygssättning. Och så det är ju sådant matristänk ändå så. Och det är ju väldigt skönt att ha kommit ifrån den biten att behöva säga att det här ska vara rätt svar på den här uppgiften och det ger tre poäng, utan – ja, det blir en lättare, från våran sida tycker jag i alla fall, det lättare att kunna göra bedömningar.

Lärarna tycker alltså att det nu är lättare att diskutera med eleverna vad som ska vara med och vad som är gjort. Vi tolkar citatet som att det är den formativa återkopplingen som har underlättats (se vidare avsnittet *Bedömning i formativt syfte* nedan).

På en annan skola beskrivs en liknande förändring i bedömningen och därmed karaktären på återkopplingen till eleverna. Här är det kemilärare som berättar:

Intervjuare: Är det någonting som ni – har det förändrats, om ni tänker på hur ni bedömde innan Lgr 11? Med betygskriterierna och sånt. Är det, är det likadant, fast nu är det de här som ni bedömer mot, eller liksom, är det någon skillnad?

Lärare 2: Vi tittar på förmågor nu mest. Jag tror vi koncentrerade oss mest på prov tidigare bara, återberätta och så vidare. Men nu är det olika form och hur de kommunicerar, hur de analyserar och så vidare. Plus begrepp och sånt.

Intervjuare: Så det är andra saker hos eleverna, eller andra kvaliteter eller vad man ska säga.

Lärare 1: Jag tror det är lite tydligare nu, för förut så var det inte så. Nu på E så finns ju ändå alla förmågorna där, men sen tittar man ju liksom hur väl utvecklade de här förmågorna är. Förut så var det ju att, vissa förmågor låg på MVG, då tittade man ju inte ens. Så att, många elever har ju svårt, så det var inte så ofta man kunde fokusera kanske på det förut. Så det har ju kommit in mer i undervisningen nu jämfört med tidigare. Man försöker få med...

Lärare 2: Och sen, eleverna är också medvetna om det liksom. Varje gång när vi har lektion så går vi igenom vilka mål som vi tittar på. De är också medvetna om att det är förmågor vi tittar på.

Intervjuare: Är det mer fokus på bedömning nu än tidigare?

Lärare 3: Nej det tror jag inte, eller jag vet inte. Men jag tror ju att nu har man lite mer fokus på vad är det de inte kan. Förut så var det mer: ”du har så många poäng av det och du ligger inom den och den gränsen ungefär”. Nu är det mer: ”det här kan du och det här kan du inte”. Att man mer tittar liksom konkret på innehållet. Vad det är man saknar. Och kanske ändå, även om

16 (65)

jag har klarat E och jag tycker, men det där kan du väl också lära dig i alla fall. Så att man fyller de här luckorna mer. Man är mer tydlig nu, mycket mer tydlig än vad man var förut tror jag.

Intervjuare: Tror ni eleverna har bättre koll, alltså förstår de vad det är de ska kunna och vad som förväntas av dem och var de ligger till? Är det, eller det är kanske det du menar? Är det lättare att kommunicera det till eleverna?

Lärare 3: Jag tror man försöker.

Lärare 1: Jag tror inte det är lättare, det tror jag inte.

Lärare 3: Nej jag tror snarare, alltså det är mer i slutet tror jag, att man försöker vara mer tydlig att det här kan du, det här kan du inte.

Intervjuare: Ja, när det kommer ner på den konkreta nivån.

Lärare 3: Precis.

Av citatet framgår att i och med att alla förmågor nu tydligt finns med redan på E-nivån, har lärarna förändrat sin bedömning till att mer fokusera förmågorna. Det i sin tur har gjort att kommunikationen med eleverna, återkopplingen har fått en annan karaktär, där läraren tydligare kan peka ut vad eleven kan och vad hen saknar.

Samtidigt är lärarna tveksamma till om eleverna förstår bättre vad som krävs av dem och hur de ligger till, och de tycker inte att det är lättare att kommunicera det till eleverna nu. Kanske kan man tolka intervjuutdraget som att lärarna menar att den formativa återkopplingen vad avser de konkreta kunskaperna (och kunskapsluckorna) har underlättats, men det har inte blivit lättare för eleverna att förstå mer generellt vad de ska kunna och vad betygen står för.

Vårt nästa exempel är också det hämtat från en skola där man tidigare har tolkat betygskriterierna i termer av en "betygstrappa". Det är svårt, menar en av lärarna, att för eleverna förklara steget från ett utvecklat resonemang till ett välutvecklat. Frågan är om det var enklare förut?

Lärare 2: Men också att kunna förklara för eleverna, för det tycker jag är det svåraste. Om man inte har någonting och utgå ifrån. Att kunna visa dem ett exempel, det här är en elev som har fått bedömningen A för att... och då kan man visa det konkret. Men att sätta ord på det för dem, det är... Från ett enkelt till ett utvecklat resonemang, det kan jag tycka kan vara okej att försöka förklara. Du ger ett exempel och beskriver någonting. Ja, det är ett enkelt resonemang. Men om du ska utveckla, då vill jag också veta, varför tänker du som du gör, alltså ett steg till. Men sen där emellan...

Intervjuare: Var det lättare tidigare att förklara för eleverna vad som förväntades av dem eller vad de skulle göra för olika betyg?

Lärare 2: Det vet jag inte om jag tycker att det var.

Lärare 1: Nej, men det var tydligare *där*. Och då var det fakta. Och så var det jämförelser. Och så var det [...] fakta, förståelse, förtrogenhet. Men det heter det inte nu, utan det heter [det sista jämförelser?] ja, det blir mer analys på det sista ju. Har tappat bort begreppet. Så på *det* viset.

Lärare 3: Jag tycker det är ganska abstrakt, jag tycker också det är svårt att förklara för elever vad som krävs för de olika nivåerna. Och det som funkar bäst, det är ju att visa exempel, konkreta exempel.

[...]

Intervjuare: Men det är svårare att kommunicera det här till eleverna, än betygskriterierna tidigare, eller? Eller var det lika svårt?

Lärare 3: Eller så har det blivit mer uppenbart nu att det ska vara så tydligt, jag vet inte om man, det var säkert lika svårt innan, men jag var inte lika tydlig, det var jag inte. Där jag har jobbat innan.

Lärare 2: Innan, nej.

Lärare 3: Och G, VG, MVG – jag skrev ofta G, då var det faktakunskaper, och sen för VG och MVG, då blev det lite mer jämföra, skillnader. Då var det mer den...

Dessa samhällskunskapslärare är lite osäkra eller möjligen oeniga om huruvida det var enklare förut. Betygskriterierna som de faktiskt var skrivna i den tidigare kursplanen var möjligen inte lättare att kommunicera med eleverna. Men den förenklade, generaliserade versionen i form av betygstrappan var kanske det, åtminstone enligt en av dem. Eller, funderar en lärare längre fram i intervjun, kanske är det så att man nu känner kravet att vara tydlig mot eleverna: att ”det blivit mer uppenbart nu att det ska vara så tydligt”?

I citatet framkommer också att det som enligt dessa lärare verkligen underlättar kommunikationen är om man som lärare kan visa eleverna konkreta exempel på de olika betygsnivåerna. Denna uppfattning delar de med många av de övriga intervjuade lärarna.

Svårt att förklara för eleverna

Som beskrivits i tidigare avsnitt har förändringen i hur man uppfattar kursplanen sett olika ut på olika skolor/hos olika lärare, beroende på vilken kunskaps- eller ämnesuppfattning som man hade förut. I det ovanstående exemplet kan förändringen grovt beskrivas som från olika förmågor på olika betygsnivåer till samma förmågor på alla nivåer. Men hos andra lärare handlar det snarast om en förändring från faktakunskaper till förmågor mer generellt. I ett sådant fall upplever lärarna att det nu är svårare att kommunicera kunskapskraven till elever och föräldrar. Eleverna är ovana vid att det inte bara är faktakunskaper som räknas och ibland också missnöjda med detta; vissa har blivit arga. Det är svårare att förklara bedömningen nu, säger lärarna:

Intervjuare: Ni sa att de [eleverna] har liksom lite svårt att acceptera det här att det inte bara är hur mycket man kan, faktakunskaper. Och det beror väl på att de har liksom en föreställning från tidigare då?

Lärare 1: Ja. Precis.

Lärare 2: Så är det.

Lärare 1: Det är enklare att bara räkna poäng efter några ord och så att säga... där varje ord ger ett visst poäng (skratt). Ja, det är lättare. Det blir konkretare. Det här är mer abstrakt alltså, att presentera. Det är det som är svårt... med språk alltså, det är svårt. Hur översätta så att elever och föräldrar förstår?

Lärare 2: Ja, att de förstår, vad är det som skiljer mig mot för dig? Varför fick vi olika betyg? Vad har du gjort som inte jag har gjort och så? Så det tycker de är svårt. På något vis så accepterar de det bättre på det här praktiska provet, för där har jag skrivit en kommentar också på varje. Varför de har fått det betyg de har fått. Jag vet inte, dom hade lite lättare att säga: ”men jag ser ju att... att vi har gjort olika, att jag har inte förklarat det här, det har du gjort, att jag har inte dragit den här parallellen..”. Har de lättare att förstå på det som är lite nytt, det här har de inte gjort förr, jämfört med ett sådant här skriftligt prov, kan jag tycka på något vis. Och det är därför jag har gjort de här stjärnorna, så att de ändå kan se att på de här uppgifterna förklarade du på det här sättet... Men jag vet inte om det är fel för i matten har vi gjort lite olika. En lärare, han har

18 (65)

inte skrivit någon poängsumma utan bara betyget, men då blir eleverna helt galen. För de vill veta, varför fick jag det här och varför fick...?

Lärare 1: Ja, det är inte lätt.

Hur översätta så att elever och föräldrar förstår? – detta är alltså svårigheten för dessa kemilärare, men också att hitta en form för återkoppling som fungerar. Som också framgår av citatet, är den yngre lärarens erfarenhet att eleverna bättre förstod och accepterade återkopplingen när hon skrev kommentarer på det praktiska provet, än när hon använde sig av stjärnor och poäng. Att bara få betyg accepterades inte av eleverna. Det praktiska provet som hon refererar till, bedömningen av det och skrivandet av kommentarer, var samtidigt något hon tog upp som exempel på ett tidsödande arbete som tog tid från undervisningen.

Samtidigt känner lärarna kravet att det ska vara enkelt för eleverna att se om de kan eller inte kan; det ska vara tydligt. Om eleverna inte vet vad lärarna bedömer, tappar de fokus. Men detta har alltså blivit svårare nu. Lärarna tror dock att det är en övergångsperiod – alltså en nyhetseffekt snarare än en reformeffekt per se.

Just i det här fallet botten dock kommunikationssvårigheterna också i att lärarna själva är osäkra på tolkningen av kursplanerna/kunskapskraven. Det är både värdeorden och relationen till det centrala innehållet som ger dem tolkningssvårigheter. Vi återkommer till dessa svårigheter i kapitlet *Stötestenar*.

Mer kommunikation om mål och kunskapskrav

Så långt har vi beskrivit förändringar i karaktären på kommunikationen med eleverna kring bedömning. Som nämndes inledningsvis noterades i vissa fall också kvantitativa förändringar i kommunikationen med eleverna: att man talade *mer* med eleverna om mål och kunskapskrav. Flera lärare nämner som en skillnad att de nu lägger ner mer energi på att inleda terminer, arbetsområden eller lektioner med att förklara mål och kunskapskrav för eleverna. I vissa fall tror lärarna själva att detta är en nyhetseffekt: det är för att kunskapskraven och kursplanerna generellt är nya som man nu har ägnat mer tid åt detta. I andra fall har lärarna uppfattat det som en del av reformen; det är så att säga något som nu är påbjudet att man ska göra. I ett par skolor, hänvisar däremot lärarna till lokala utvecklingsarbeten eller andra förändringar som det som ligger bakom den ökade och/eller förändrade kommunikationen, och menar att det är detta och *inte* reformen som ligger bakom. Det handlar då vanligen om arbete med lokala pedagogiska planeringar (LPP), matriser eller införandet av nya digitala elevdokumentationssystem som är öppna för elever och föräldrar. Vi återkommer till detta längre fram

Motivation och stress

Som nämnts i inledningskapitlet menade regeringen vid lanseringen av den mer fingerade betygsskalan, att denna borde kunna leda till ökad motivation att anstränga sig hos eleverna. Också den mer preciserade bedömning och tydligare återkoppling av bedömningen till eleverna som regeringen ville uppnå med de nya kunskapskraven, tänktes vara positiva för elevernas ansträngningar. En möjlig negativ bieffekt är förstås baksidan av myntet: att stressen hos eleverna ökar i och med förändringarna.

Eleverna ingår inte som informanter i den här undersökningen. Våra intervjuer med lärarna ger inte intrycket att det skett några större förändringar vare sig vad gäller elevernas motivation (positivt) eller stress (negativt) med de senaste, här fokuserade, reformdelarna. När lärarna ombads berätta om förändringar som en följd av nyheterna på bedömningsområdet, tog de sålunda sällan eller aldrig spontant upp skillnader i elevernas motivation eller stress.

Många lärare var – som tidigare redovisats – positiva till att den nya betygsskalan har fler steg än den gamla; framför allt att det gamla breda Godkänt-betyget nu är smalare. I princip innebär den nya skalan att lärarna nu kan belöna elever som utvecklats något med ett högre betyg, istället för att som tidigare konstatera att eleven gått från ett G till ett ”G+” som inte syntes i betygsdokumentet. Framför allt hänvisade lärarna till att det är mer rättvist att elever med så olika kunskaper också får olika betyg. Denna positiva inställning till flera skalsteg var dock mer en principiell synpunkt, snarare än att lärarna berättade att de nu hade gjort på detta sätt i praktiken. Flera lärare antydde snarare att de nu – så här i början – varit ganska sparsamma i betygssättningen, och satt många E. Dessutom fanns hos många en viss osäkerhet i tillämpningen av betygen B och D (vi återkommer till det i nästa kapitel).

I de intervjuer där vi explicit ställde frågan om lärarna hade märkt någon förändring hos sina elever vad avser motivation eller stress, var svaren oftast nekande. I den av våra fallskolor med det högsta genomsnittsbetyget, hade en nyanställd lärare noterat att eleverna var väldigt stressade och hela tiden frågade vad de kunde göra för att få ett högre betyg. Men hennes kollega som arbetat längre på skolan berättade att den hetsen alltid har funnits på skolan och inte var något nytt som kom med reformen.

I skolan med det lägsta genomsnittsbetyget – där lärarna redan i den första intervjuomgången lyfte bristande motivation hos många elever som en av sina största utmaningar – svarade lärarna också att de inte hade märkt någon förändring, men här från ett helt annat utgångsläge. Många elever nöjer sig med ett E – och en del bryr sig inte om ens det. En av lärarna har, i sina försök att sporra eleverna, i allt högre grad börjat prata om att inte bara komma in på gymnasiet utan också att komma ut därifrån. Vissa elever har nämligen hört vad intagningspoängen till gymnasiet var, och därför dragit slutsatsen att det räcker med vissa betyg och att de därför inte behöver anstränga sig mer. De lägger sig på den nivå som är tillräcklig för att komma in: ”jag nöjer mig med det här, för jag har förstått att gymnasiet är så utbyggt nu, så jag kommer in ändå”, som en lärare refererar det. Lärarna själva är ”superstressade”, men eleverna säger att ”det är lugnt”.

Ett par enstaka exempel på lärare som upplevt en ökad stress hos eleverna, finns dock i materialet. Kemilärarna på en skola hade sålunda noterat en ökad stress bland framför allt eleverna i årskurs 7, och de menade att det var föräldrarna som stressade sina barn. Lärarna trodde att föräldrarna tänker på den gamla relativa betygsskalan och då likställer E med en tvåa. Samhällskunskapslärarna på en annan skola menade att det var individuellt – vissa elever blev stressade av den nya betygsskalan och andra inte. De funderade på om deras eget myckna prat om kunskapskraven och betygsskalan under implementeringsperioden hade bidragit till denna stress. På dessa två skolor noterade också några lärare (bland annat en speci-

allärare) att en del elever nu blev missnöjda med betyget E. De verkade uppfatta det som mindre värt än det gamla Godkänt.

På en tredje skola tog de intervjuade samhällskunskapslärarna upp de nya antagningsreglerna till gymnasiet: att det nu krävs E i fler ämnen för att komma in på gymnasiet och att moderna språk ger extra poäng. Denna kravhöjning trodde lärarna i och för sig behövdes, men de var samtidigt oroliga att den också kunde vara kontraproduktiv. Att man måste ha godkänt i åtta ämnen kan låta oöverkomligt för vissa elever, som då ger upp, menade de. Skolan i fråga har en hög andel elever med utländsk bakgrund; bland dem elever som är relativt nyanlända och ännu inte kan så mycket svenska. Men också i detta fall framstod det i intervjun mer som en farhåga hos läraren, än som något som faktiskt redan hade inträffat.

Bedömning i formativt syfte

En aspekt av bedömning som vi frågade och lyssnade efter i våra intervjuer, var vilka syften och funktioner som bedömningen hade i de nio skolorna. Varför bedömer lärarna elevernas kunskaper? Vad används bedömningarna till? Grundfrågan var förstås huruvida reformpaketet – och särskilt förändringarna i kunskapskrav och betygsskala – hade lett till en förändring i dessa avseenden.

En på senare tid vanlig uppdelning mellan bedömningens olika funktioner är den mellan en summativ och en formativ funktion.⁸ När läraren bedömer elevens kunskaper vid ett visst tillfälle och använder den bedömningen för skriva ett omdöme eller sätta ett betyg, används bedömningen summativt; den har en summativ funktion. När läraren bedömer elevens kunskaper för att kunna ge eleven vägledning framåt i sin kunskapsutveckling, är det ett exempel på en formativ funktion. Den formativa funktionen pekar alltså framåt och ligger till grund för åtgärder. Den summativa funktionen pekar snarare bakåt och ligger till grund för ett betygsdokument eller liknande.

Den formativa funktionen kan i sin tur delas upp i flera. En typ är som nämnts att läraren bedömer för att genom återkoppling till eleven kunna vägleda hen framåt. En annan typ av framåtsyftande formativ funktion är den när läraren förändrar sin undervisning som en följd av en bedömning av vad eleverna har lärt sig av den tidigare undervisningen.

En tredje formativ funktion kan urskiljas på nästa nivå, på skolnivån. Läraren och rektor använder då lärarnas bedömningar av elevernas kunskaper som en grund för att förändra skolans arbete så att elevernas kunskapsutveckling främjas.

Den generella bilden från våra intervjuer är att alla dessa funktioner fanns i alla nio skolorna. Bedömning i summativt syfte i form av betygssättning är en självklarhet eftersom det handlar om grundskolans senare årskurser. Ofta var det betygssättning och liknande som lärarna associerade till när de uppmanades tala om bedömning. För att komma åt andra funktioner, måste vi då ställa särskilda följdfrågor. Men också formativ bedömning i syfte att vägleda elever, i syfte att anpassa den egna undervisningen och i syftet lokal uppföljning på skolan, återfanns i någon mån på

⁸ Se t.ex. Skolverket 2011 *Kunskapsbedömning i skolan – praxis, problem och möjligheter*, Fritzes, Stockholm eller www.skolverket.se/publikationer.

alla skolorna. I vilken utsträckning man gjorde detta och hur systematiskt och medvetet man gjorde det, varierade inte bara mellan skolorna utan också mellan lärarna.

Grundfrågan i intervjuerna var dock inte hur bedömningen användes och hur det varierade, utan huruvida någon *förändring* hade skett vad avser bedömningens funktioner, som en följd av nyheterna på området. Men här verkade det inte ha skett några större förändringar och i de fall det hade skett något var det svårt att säkert avgöra om det var reformeffekter eller effekter av andra saker, såsom lokala utvecklingsarbeten eller rektorsbyten.

De förändringar vi kunde urskilja rörde dels bedömning i formativt syfte genom återkoppling till eleverna, och dels den lokala uppföljningen på skolorna. Här koncentrerar vi oss på förändringar i det förra avseendet, eftersom kapitlet handlar om just kommunikation med eleverna.

Bedömningsmatriser och lokala pedagogiska planeringar

Som framgår ovan (avsnittet *Förändrad karaktär på kommunikationen*) menade ett par lärare att den nya formuleringen/konstruktionen av kunskapskraven underlättade feedback till eleverna i termer av kunskapsutveckling. I övriga fall där lärare tar upp förändringar med anknytning till formativ bedömning, upplever lärarna själva att det inte egentligen är de konkreta förändringarna i styrdokumentet – som nya kursplaner, kunskapskrav och betygsskalan – som ligger bakom deras ändrade praktik, utan istället lokala utvecklingsarbeten, och då företrädesvis införandet av lokala pedagogiska planeringar, s.k. LPP:er, bedömningsmatriser och vidhängande digitala elevdokumentationssystem. Vi ska här ge några exempel på hur lärarna beskriver att det har förändrat deras kommunikation med eleverna, och i sammanhanget också ta upp en del svårigheter som olika lärare upplever.

I vårt första exempel har införandet av ett nytt elevdokumentationssystem och tillhörande bedömningsmatriser förändrat kommunikationen med eleverna. Kemilärarna på skolan menade att systemet lett till att deras återkoppling till eleverna har blivit mer konkret och regelbunden. De sa sig visserligen ha arbetat med formativ bedömning redan förut, men nu är de mer medvetna om den. De diskuterar den även med eleverna och poängterar att det är den som är det viktiga. Dokumentation av bedömningen förs alltså in i det för skolan gemensamma digitala dokumentationssystemet. Den används sedan till att med eleverna diskutera hur de ligger till och vad de behöver jobba vidare med. Lärarna berättade att de snarare fokuserar på förmågor än innehåll i den bedömningen. Förmågorna kommer igen, oavsett ämne och innehåll och det är förmågorna som eleverna behöver träna på. Om de behöver träna på förmågan att resonera i ett ämne så behöver de förmodligen det i även i andra ämnen, menade lärarna.

I det digitala dokumentationssystemet finns alltså utrymme också för formativ återkoppling till eleverna. Systemet är öppet även för föräldrar, som kan gå in och se hur barnen ligger till. Föräldrarna får också betygsvarningar skickade hem till sig, om det är aktuellt. Svenskläraren på skolan anser också att det digitala systemet har gjort bedömningen mer öppen nu för föräldrar och elever. Men hon är lite mer försiktig i sin bedömning av hur stor roll det spelat i praktiken. Möjligheterna utnyttjas inte alltid av vårdnadshavarna och det kan vara svårt för eleven ibland att

hitta information. Lärarna använder systemet lite olika och eleverna måste lära sig hur respektive lärare gör!

Svenskläraren ifråga betonar att hon kommunicerar kunskapskraven och bedömningen också på andra sätt än via systemet, muntligt i undervisningen och med hjälp av matriser. För henne har reformen inneburit att hon nu använder begreppen från läroplanen: hon pratar om förmågorna med eleverna. Tidigare använde hon istället skolkoncernens eget begreppssystem för mål och bedömning.

Skolan i det här exemplet har aktivt arbetat med betyg och bedömning, både som en del av koncernarbetet och lokalt på skolan. Man har tagit fram en bedömningspolicy, haft fortbildningsinsatser av olika slag och diskuterat bedömning både på skolan och med andra skolor inom koncernen. De intervjuade kemilärarna ansåg dock att deras sätt att återkoppla till eleverna inte hade påverkats av Lgr 11, utan att den förändring som de själva beskrev var en följd av införandet av just det digitala dokumentationssystemet.

De intervjuade samhällskunskapslärarna på skolan trodde liksom kemilärarna att detta dokumentationssystem har gjort eleverna bättre informerade. Däremot menade de att de redan tidigare hade ägnat sig åt formativ bedömning och att det inte har påverkats av Lgr 11. De berättade dock hur de i viss mån förändrat sitt arbets sätt, inspirerade av den forskare som koncernen anlitar i arbetet med bedömningsfrågor. I anslutning till frågan om hur ofta de dokumenterar, berättar de sålunda att de utifrån inspiration av forskaren försöker arbeta så att det inte ska bli en stor slutgiltig redovisning. Istället strävar de efter att stämna av när tre fjärdedelar av temaområdet är genomgången. På detta sätt blir det än mer formativt och eleverna lär sig också att fokusera mindre på slutprodukten. Det verkar alltså som att vi här kan spåra om inte en reformeffekt, så i alla fall en implementeringseffekt eller nyhetseffekt, där fortbildningsinsatser i kölvattnet av reformpaketet påverkar lärarnas arbete.

Vårt andra exempel är en skola där man på senare år arbetat aktivt med att alla lärare ska skriva lokala pedagogiska planeringar med bedömningsmatriser. I detta fall började arbetet som ett sätt att jobba med Lpo 94 med hjälp av externa konsulter, och övergick successivt till ett kommuneget arbete med att implementera Lgr 11. I detta fall kan alltså förändringarna delvis betraktas som reformeffekter.

Arbetet med LPP:er och matriser på skolan verkar ha inneburit en ökad kommunikation med eleverna om mål, betyg och bedömning och implementeringen av läroplanen har också lett till att bedömningen och återkopplingen har ändrat karaktär. På denna skola upplever lärarna ibland kritiska reaktioner från elever och föräldrar som en följd av detta. Eleverna vill gärna ha prov, eftersom dessa uppfattas som mer konkreta; den formativa bedömningen upplevs som flummig, berättar kemilärarna. Föräldrarna kan undra varför barnen inte tränar mer på multiplikationstabellen i skolan. Lärarna tror att det kan vara svårt för elever som har inlett sin skoltid med en mer faktabaserad undervisning att ställa om till Lgr 11 och att det blir lättare för de barn som nu börjar i åk 1.

En annan svårighet i arbetet som lärarna på skolan upplever är översättningen mellan kunskapskrav och bedömningsmatriser. På denna skola såväl som på andra i vårt material, har lärarna fått lära sig att konstruera bedömningsmatriser där pro-

gressionen inte uttrycks med hjälp av värdeord, utan där det istället är olika handlingar på de olika nivåerna. Det uppstår då ett slags översättningsproblem från matriser till kunskapskrav.

De intervjuade samhällskunskapslärarna på den aktuella skolan berättar att eftersom de låter eleverna skatta sina egna förmågor, kan de se att eleverna är mycket väl medvetna om var de befinner sig någonstans i bedömningsmatrisen. Om lärarna ändrar i bedömningsmatrisen blir det ofta diskussion om det i klassen – något som aldrig hände tidigare. Däremot var eleverna redan före matrisernas tid väl medvetna om var de befann sig i förhållande till de förra betygskriterierna. Nu har eleverna däremot svårare att förstå kunskapskraven. När de inte kan se att de verkligen har gjort allt under E kan de bli nervösa för det. De har, menar lärarna, svårt att skilja matriserna från betygen. Eleverna vill gärna ha betyg på matriserna, men samhällskunskapslärarna använder sig inte av det, eftersom det blir så svåra betygsg Diskussioner sedan. Av denna beskrivning får man intrycket att för elevernas del har möjligen återkopplingen vad avser kunskapsutvecklingen blivit bättre, men informationen om hur de ligger till betygmässigt har blivit sämre, liksom hur de ska göra för att förbättra sina betyg.

De olika bedömningsmatriser som vi har tagit del av från de undersökta skolorna, skiljer sig mycket åt sinsemellan. Det gäller på vilket sätt som progressionen uttrycks; hur generella eller innehållspecifika de är (där vissa knappt ens är ämnesanknutna); och hur konkreta de är. Vissa lärare använder kunskapskraven i sin tabellform rakt av som matriser, för att peka ut för eleverna vad de har klarat av och var de befinner sig, liksom vad som är nästa steg. Andra lärare menar att detta inte ger någon direkt vägledning för eleven i hur den ska arbeta vidare.

Nedan följer en lite längre konkret illustration av hur denna svårighet yttrar sig på en annan skola än den ovan beskrivna – alltså en tredje skola i den här exempel-samlingen. Det är en svensklärare som sedan länge har använt vad hon kallar för ”innehållsprogressiva” matriser på en ganska konkret nivå i sin dialog med eleverna, och som nu kämpar med att relatera dem till kunskapskraven, som ju är mycket mer abstrakta och där progressionen också är uttryckt enligt en helt annan princip.

Läraren beskriver hur hon arbetar med bedömning och visar då ett exempel på ett bedömningsunderlag där hon använder sig av en matris. Hon har själv, ända sedan hon började som nyutexaminerad lärare, använt sig av överstrykningspenna och matris, för att på ett systematiskt sätt bedöma elevarbeten, och samtidigt kunna visa eleverna vad som kan förbättras och hur. Med hjälp av överstrykningspennan markerar hon i matrisen vad eleven har klarat av och vad hen är på god väg att klara, och därmed också vad som saknas. Sedan gör hon likadant i kunskapskraven och lägger så till en liten kommentar och betyg.

För ett antal år sedan tog skolan hjälp av konsulter i arbetet med Lpo 94. Av dem fick lärarna veta att progressionen i sådana matriser absolut inte skulle uttryckas med hjälp av särskilda uttryck: ”Man får inte bara öka värdeordet framför resultatet – ungefär något sådant där.” Den intervjuade läraren beskriver det som att det var mer en ”innehållsprogression” i konsulternas tappning. Av lärarens konkreta bedömningsexempel som hon visar under intervjun, och hennes beskrivning av användandet av matrisen, framgår att den också fungerar som en konkretiserande

24 (65)

vägledning för eleven i arbetet. Matrisen är konstruerad utifrån uppgiften som eleven har fått.

När sedan Lgr 11 kom, var kunskapskraven konstruerade just med sådana värdeord som konsulterna hade bannlyst. Hur detta ska hanteras är något som läraren fortfarande kämpar med, och detta problem handlar för henne om hur värdeorden ska tolkas och användas i vägledningen av eleverna:

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

Lärare 3: Ja.

(skratt)

Lärare 3: Ja alltså...

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

Lärare 3: Nej, "löst" – jag jobbar med det dagligen.

(skratt)

Nej men alltså det är ju så, förr var ju mer matrisen, tyckte jag, mer ett innehåll. Och det var väl lite det också som [konsulterna] visade oss att... Och det var ju ett arbete som vi gjorde med Lpo 94 mer eller mindre när vi visste att Lgr 11, arbetet kring det. Så det kändes ju lite så där. Men alltså förr var det ju mer, ja men ta en bokrecension. Du har skrivit innehåll, du har skrivit handling, kommenterat språket, givit ett enkelt omdöme. Så. Och i VG så stod det, du har även med [...] En enkel personbeskrivning, där du presenterar huvudpersonens egenskaper, både yttre och inre, typ så. Och sen då, och ett omdöme där du motiverar dina åsikter. Och sen då, självklart fanns ju G-delen med i alla. Och sen då MVG: du har även med ett budskap, där du resonerar kring budskapet. Kopplade till författaren. Personbeskrivningen är mer, mer detaljerad. Där du har ett välutvecklat... nej man alltså, det var lite mera ett innehållsprogression.

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

Lärare 3: Det är ju det här som har blivit viktigt för mig nu, va, också. Jag måste, först måste jag ju visa på att "du har faktiskt inte med..." och har du inte med då, till exempel i en dagbok, intryck och upplevelser, då får du inte med enkla beskrivningar heller. Så visst, det är jobbigt. För att i och med att vi inte har jobbat med progression i värdeladdning så, det är klart, det blir jobbigt. Jag har inte svaren på vad som är "enkel" och "god" och "mycket god".

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

På en fjärde skola har arbetet med LPP:er och matriser gjorts i samarbete med en viss forskare och fått en specifik utformning. Den egna modellen innefattar särskilda matriser med delmål som alla elever arbetar efter. Elevernas arbetsuppgifter styrs av vilka delmål de har klarat av i de olika matriserna. De nationella kunskapskraven spelar en undanskymd roll i arbetet och har inte diskuterats i någon större utsträckning på skolan, eftersom fokus istället ligger på delmålsmatriserna. Rektorn driver utvecklingsarbetet med fast hand. De lärare vi intervjuat har väldigt olika syn på värdet av detta sätt att arbeta, och följer det i skiftande utsträckning.

En av de intervjuade lärarna är starkt kritisk till upplägget. Han menar att delmålsmatriserna på sätt och vis återinför de uppnåendemål som man ville komma ifrån med den nya läroplanen och på så sätt riskerar styra bort från de långsiktiga målen. Det finns en risk att eleverna låses in på nivåer när de delas in efter vilket delmål de arbetar mot, anser han. I den modellen är delmålen är också gemensamma för alla. Nästa steg i kunskapsutvecklingen antas alltså vara detsamma för alla och dessutom förutsägbart. Detta strider mot lärarens grundsyn och strävan att i varje enskilt fall se och återkoppla vad som är just den elevens egna nästa utvecklingssteg.

Läraren är själv sedan länge speciellt intresserad av bedömning och också en av de intervjuade som är bäst insatt i den nya läroplanen. Han är mycket angelägen om att förmågorna får genomslag i undervisningen, och menar att det bästa sättet att åstadkomma detta är att börja i kunskapskraven. Kunskapskraven är baserade på förmågorna, och de ger samtidigt en ledtråd till hur man som lärare ska förhålla sig till det centrala innehållet, menar han. Grundidén är att närma sig kursplanerna bakvägen: utgå från kunskapskraven och ta vara på att eleverna också gör det. Så gott som alla elever, säger han, är *cue-seekers*. De försöker lista ut vad läraren ger dem betyg för, vad det är som faktiskt bedöms. I sin undervisning tar han fasta på detta och talar väldigt mycket med eleverna om kunskapskraven både kollektivt och enskilt samtidigt som han återkopplar på ett mycket konkret och individualiserat sätt, som han själv beskriver det. För detta arbetssätt blir delmålsmatriserna kontra-produktiva med sin åtföljande differentiering av eleverna.

Läraren ifråga är också kritisk till LPP:er generellt, då han menar att de speglar och producerar en alltför mekanisk, fyrkantig yrkesutövning, som dränerar läraryrket på dess professionella kärna. Dock medger han att arbetet med LPP:er också har fått positiva effekter: det har lett till att vissa av hans kolleger har börjat planera sina lektioner.

Även om denna lärare i grunden är positiv till den nya läroplanen, är han bekymrad över att läroplanen totalt sett innehåller alltför många förmågor. Hans oro grundar sig just i övertygelsen att det är centralt att eleverna förstår vart de ska sträva och vad betygen baseras på. När vart och ett av elevens 16 ämnen siktar mot i genomsnitt kanske fem-sex förmågor, blir det för mycket för eleverna att greppa. Det skulle behövas en kompletterande generell nivå för att göra systemet mer greppbart, menar han.

För mycket information?

Den ovan refererade läraren är inte ensam i sin farhåga att nya arbetssätt har inneburit att eleverna får *alltför mycket* information. Svensklärarna på en annan skola tror exempelvis att eleverna blir rätt trötta på alla papper som delas ut i form av arbetsområden, enskilda uppgifter och bedömningsmatriser i alla 16 ämnen från lika många ambitiösa lärare som vill skriva mycket om sina ämnen. Detta konstaterande görs också i andra skolor, ofta i anknytning just till arbete med LPP:er och bedömningsmatriser.

Införandet av LPP:er och bedömningsmatriser är som vi sett inte egentligen en del av eller direkt effekt av reformerna, men det är en förändring som i alla fall på vissa håll sker samtidigt. I vissa skolor, hos vissa lärare har det blivit till en del av implementeringen av läroplanen. I vårt material finns lärare som allmänt uppfattar mer

kommunikation om mål och krav som en del av reformen. En lärare har t.ex. förstått det som att nu ska eleverna vara ”mycket mycket mer förtrogna med vad det faktiskt står i kunskapskraven, vad det står i centrala innehållet” och därför pratar hon mycket mer om detta. I en annan skola ser man arbetssättet som helt oberoende av reformpaketet.

Kanske kan man betrakta införandet av LPP:er och bedömningsmatriser som en formalisering – en ”dokumentisering” – av det målinriktade arbetssätt som både Lgr 11 och Lpo 94 är baserat på. I en intressant passus från en intervju, hänvisar lärarna till Skolinspektionens verksamhet som en styrande faktor här: Att Skolinspektionen kommer och frågar hur de arbetar med kursplanemålen gör att alla lärare är nogra med att ge eleverna målen för sitt ämne. För eleverna innebär det att de konfronteras med mängder av mål de ska uppnå, vilket blir stressande:

Lärare 1: Men speciellt då om alla lärare kommer i alla, eftersom det är viktigt nu, och det är att man ska... Och det är ju det som, vet vi nu här vi ska ha skolinspektion också, då vet man att, ja, ”hur jobbar ni med kursplanemålen? Och hur jobbar ni...” Så att alla lärare trycker in under näsan, liksom, de här målen ska ni nå här och så får de en lunta med fyra papper, och så får de det i alla, och så ser de så här, ”oj, jag ska nå 800 mål”. Det måste ju kännas som om man... Blir kvävd av det.

Lärare 3: Så det är klart, vi skapar ju stressen för eleverna, det är ju helt klart. Eller det gör ju det, det tror jag absolut, ja.

Lärarna ifråga arbetar på en skola med ganska högt genomsnittligt meritvärde och där finns många stressade elever som vill ha betyg på allt de gör. Lärarna har dock inte sett att stressen ökat i och med den nya läroplanen och betygsskalan, utan menar att stressen kom i samband med att det målrelaterade betygssystemet infördes med Lpo 94. Tidigare, menar dessa lärare, gjorde eleverna så gott de kunde, men med det nya systemet blev de stressade för att de bättre såg vad som krävdes av dem.

Betygsfokus och formativ bedömning

Som framgått ovan har en del lärare skiftat fokus för vad de bedömer och i och med detta också förändrat karaktären på sin återkoppling till eleverna. Det gäller också återkopplingens själva yta eller form: om de använder poäng, stjärnor, färdiga matriser, betyg eller ord när de kommunicerar med eleverna. Vilka etiketter är lämpliga? I några fall märks en osäkerhet kring detta: lärarna ”har förstått” att de inte längre ska använda poängprov, men vet inte riktigt hur de ska göra istället. Det finns också en osäkerhet kring om och när man kan använda betygen i den löpande återkopplingen under terminerna – och allra särskilt betygen B och D. Betygen är ju, som Skolverket påpekar i sina *Frågor och svar* på hemsidan, gjorda för att användas vid betygssättningen i slutet av en termin, dvs. företrädesvis i en summativ funktion.⁹

⁹ På frågan om betyg kan sättas på enskilda prov mm, svarar Skolverket att ”I grundskolan sätts betyg i slutet av en termin [...] Kunskapskraven är avsedda att användas för bedömning och betygssättning vid just dessa tillfällen.” www.skolverket.se, 18 juni, 2013. I intervjuer med kursplanemakare som gjordes för kapitlet *Konstruktionen av kunskapskraven i Lgr 11* i denna redovisning, framkom däremot att en avsikt med att konstruera dem på det sätt som gjordes, var att stödja den formativa funktionen i bedömningen.

När lärarna förändrar karaktären på kommunikationen så bottnar det i tolkningar av kursplanen – t.ex. att man nu fokuserar förmågor i högre grad än faktakunskaper. Men det bottnar också i att man har uppfattat den pedagogiska vikten av formativ bedömning, något som lyfts fram i pedagogisk forskning och av skolmyndigheter på senare tid.

Samtidigt är ett generellt intryck från våra intervjuer med lärarna att eleverna är starkt betygsfokuserade. Många lärare säger uppdraget att eleverna vill ”ha betyg på allting”. Minsta hemuppgift ska ha en bokstavsbezeichnung och ett prov som inte poängsätts eller betygsätts är en styggelse. Många elever har svårt att ta in den formativa muntliga återkopplingen om hur deras texter eller resonemang kan bli bättre, tycker lärarna. De är inte intresserade av sin kunskapsutveckling så mycket som sin betygsutveckling. De vill – som i exemplet ovan – ha betyg på sina matriker, men lärarna vill inte ge dem det, för det blir så svåra betygsdiskussioner sedan.

Här är inte platsen att söka orsakerna till detta sakernas tillstånd och ännu mindre att på något sätt moralisera över det. Det intressanta är just att det uppstår något av en krock mellan den information som eleverna efterfrågar och den information som lärarna anser sig böra ge dem. Där lärarna rört sig mot att återkoppla med kommentarer och substantiell vägledning, vill elever ha reda siffror och bokstavsbezeichnungen.

Frågan är också vad som egentligen är den *avsedda* reformen när det gäller detta. Vad slags kommunikation med elever och vårdnadshavare är det som regeringen vill förbättra i och med reformpaketet?

4. Stötestenar

I detta kapitel ska vi ta upp ett par stötestenar för lärarna, dvs. sådant som de upplever är problematiskt på ett eller annat sätt när de ska bedöma och betygssätta med den nya läroplanen och betygsskalan. Det kan handla om tolkningar där man känner sig osäker, eller frågor där diskussionens vågor gått höga i lärarkollegiet och tolkningarna skiljer sig åt. Ambitionen är att försöka beskriva vad lärarna upplever som problem, och förstå varför de upplever det som problem, alltså vari problemet består.

Tröskel eller typ? Helhet eller delar?

Med den nya betygsskalan ska hela kunskapskravet för betygen E, C respektive A vara uppfyllt för att läraren ska kunna ge eleven det betyget. Kunskapskravet uttrycker alltså en *tröskel* snarare än att beskriva de *typiska* kunskaperna hos en elev med ett visst betyg.¹⁰ Bara elever som har uppfyllt kunskapskravet för C i alla dess delar – dvs. kommit över tröskeln – får detta betyg eller ett högre. Enligt den tidigare regleringen var Godkänt ett sådant tröskelbetyg, medan det för betygen Väl Godkänt och Mycket Väl Godkänt var möjligt att kompensera brister i vissa avseenden med styrkor i andra så att dessa hade lite mer av typ-karaktär.

Denna förändring kommenteras av en del lärare. I flera fall verkar det dock vara så att lärarna tidigare uppfattade alla tre betygen som ”typer” snarare än ”trösklar”. De exempel som ges i intervjuerna handlar ofta om betyget E. Den reformeffekt vi i de fallen har att göra med, handlar alltså snarare om en implementering av en tidigare regel, som en följd av den nya betygsskalan. Det är något som lärarna tror är nytt, fast det egentligen inte är det.

En illustration av hur förändringen uppfattas, ger följande intervjuutdrag:

Det är tufft betygssystemet nu. För att du måste klara... Nå alla över G för att få godkänt. [...]

Förut hade man lagt lite mer där... Han är lite bättre på det lite sämre på det... Ja, då blir det där någonstans... Han är jättemycket bättre på det men dålig på det... Då är det där du är. [...]

Där är jag tveksam om det är rätt i betygssystemet. För det slår så våldsamt hårt mot vissa. Om du har dysfunktionellt någonting där eller av någon anledning inte fixar en del där...

Denna lärare uppfattar alltså att eleven nu måste nå alla delar av kunskapskravet över godkänt för att få godkänt, medan läraren tidigare kunde sätta betyg på ett slags genomsnittlig prestation. Detta, menar flera lärare, har blivit tydligare med den nya betygsskalan/kunskapskraven.

De som lyfter denna förändring i intervjuerna, tycker ofta, likt den citerade läraren, att detta sätt att betygssätta är alltför tufft, strängt, eller fyrkantigt. Det blir för hårt mot eleverna, menar man. En kemilärare säger att...

... när det liksom är då så, att någon kanske verkligen utmärker sig i flera förmågor men det är en förmåga den har jättesvårt med, ska den då ha ett... Ja, men alltså det känns ju jätteorättvist, rent spontant, för man tänker mänskligt.

¹⁰ Regeln uttrycks på följande sätt i regeringens proposition 2008/09:66 *En ny betygsskala*, s. 15:

”För betygen A, C eller E bör det krävas att elevernas kunskaper i alla delar motsvarar den beskrivning av kunskaperna som fastställts. [...] Det är alltså kriterierna för betyget E som utgör ”ribban” för godkända resultat.”

En lärargrupp påpekar att det drabbar elever som är praktiskt lagda och exempelvis är jätteduktiga på de praktiska momenten i slöjd, men svaga i de teoretiska delarna. Dessa barn skulle må bra av att vara riktigt duktiga i alla fall i ett ämne, menar lärarna.

Ett annat problem är att det kan påverka lärarnas arbetsbörda. En lärare är rädd att han behöver ha koll på exakt vad eleven gjort för att visa varje enskild bit av kunskapskraven. Det kräver en ohållbar nivå på dokumentationen, anser han.

En lärare med visst övergripande ansvar på sin skola, är rädd att regeln kan leda till en bokstavstrogen tolkning där mycket få elever lyckas nå de högre betygen. Hon anser egentligen inte att det har blivit svårare att uppnå E idag än det var att få G tidigare.¹¹ Men i praktiken kan det nog ändå bli så, tror hon, eftersom det tidigare fanns fler kryphål och möjligheter för att bortse från saker. Nu är det tydligt att man ska uppnå E-kvalitet på samtliga aspekter. Sen finns också risken att man övertolkar saker och ting i ett nytt system, menar hon, och att det kan leda till att det blir en nivåhöjning. Ett problem hon ser med de nya kunskapskraven och betygsskalan är just balansgången mellan att läsa den som en helhet och att vara mer bokstavstrogen. Vad betyder det att man ska ha uppnått allt? Hon tror att många lärare övertolkar det som står, vilket får effekten att ett C blir nästan ouppnåeligt. Risken blir att lärarna förväntar sig mer av eleverna än vad de egentligen kan uppnå utifrån undervisningen. Hon berättar att det varit mycket diskussioner hos lärarna om att eleverna utvecklas under hela terminen. Att man misslyckats en gång ska inte behöva ligga en till last sedan, om man visat senare att man klarat det bättre. På det här området tror hon att det behövs mer diskussioner. Hur regeln kommer att slå, beror alltså på hur den tolkas av lärarna och enligt denna lärare verkar här finnas en öppenhet för tolkning av hur balansgången ska hanteras.

Även om ”tröskel-regeln” alltså identifieras som en skillnad mellan det gamla och det nya, är det inte lätt att reda ut om och i så fall vad som har förändrats i praktiken av den. Som framgår av det senaste referatet, pågår i vissa skolor en diskussion om hur man ska tolka kursplanen här. I en skola, säger lärarna att de inte har möjlighet att hjälpa elever som inte når E. De bedömer att det är svårare att nå E med den nya läroplanen, just därför att det förut inte var lika tydligt att alla kriterier skulle vara uppnådda för ett godkänt betyg. Nu ska allt vara uppnått för att läraren ska kunna sätta E, varför fler elever inte gör det. Samtidigt finns inga särskilda åtgärder att sätta in för dessa elever och lärarna upplever att de själva inte har förutsättningar att hjälpa dem. På denna skola blir alltså konsekvensen snarast att fler inte blir godkända i ämnet. På en annan skola, i ett annat ämne, uttrycker lärarna tvärtom mer obekymrat att om en elev halkar efter i vissa delar av kunskapskravet, så låter lärarna eleven jobba mer med de bitarna.

På ytterligare en skola berättar kemilärarna att de av en betygskonferens lärde sig att allt måste vara uppfyllt på E-nivå för att ett betyg ska kunna sättas. De tror att många lärare har missat denna regel och är dessutom överens om att det inte går att tänka så. Då skulle ingen få E. Den ena läraren säger att det blir en avvägning man gör hela tiden, en ”balansväg”. Som lärare får man tänka över vad eleverna kan på de olika nivåerna. Hon har ingen elev som har alla förmågor på E-nivå och sedan

¹¹ Läraren arbetar på en skola med högt genomsnittligt meritvärde.

tillräckligt många på C-nivå för att det ska bli ett D. Så enkelt är det inte, menar de bägge lärarna. Den andra läraren berättar om sin bedömningsdokumentation i matematik, som visserligen är uppdelad men ändå ger intryck av en sammanvägning snarare än en tröskel. Det går till så att han skriver in resultat i form av betygsskalans bokstäver i ett Excel-ark, när han tycker att eleverna har klarat ett moment. Sedan när han ska sätta betyg tittar han på elevens resultat från de olika områden han ska betygssätta (vilket antagligen syftar på ämnesområden) och betyget blir då i stort sett det ”typvärde” han ser.

När det gäller tröskel-regeln, är sammanfattningsvis intrycket att det finns ett visst motstånd mot en rigid tillämpning av denna hos de refererade lärarna.¹² I de fall den inte implementeras är det då kanske snarare *viljan än förståelsen* som saknas. Men några exempel ovan ger ändå intrycket att det också kan ses som en tolkningssvårighet, eller en öppenhet i hur lärarna ska läsa kunskapskraven. Ska de ta fasta på att läsa dem ”som en helhet” eller ska kravens delar förstås som en ”avprickningslista”?

Betygen B och D

Lärarnas sätt att läsa kunskapskraven, kompliceras också av hur betygen B och D är konstruerade. För dessa två betygssteg finns inga specificerade kunskapskrav i den nya skalan. Istället ska betyget D ges då eleven har uppnått hela kunskapskravet för E och övervägande del av kunskapskravet för C. På motsvarande sätt ges betyget B då eleven har uppnått hela kunskapskravet för C och övervägande del av kunskapskravet för A.

Redan i den första intervjuomgången hösten 2011, uttryckte många lärare sin uppskattning av att det nu blev fler betygssteg, så att man kom ifrån det mycket breda Godkänd-betyget. Denna uppskattning kvarstår i princip 2012, men det är inte ovanligt att lärarna tycker att de nya betygen B och D är svåra att hantera i betygssättningen. Vissa lärare tycker att det är svårt att sätta dessa betyg, därför att det är svårt att avgöra vad som är ”till övervägande del”.¹³ Räcker det med 50-60 procent eller måste det vara 70-75? Åsikterna går isär. En annan lärare undrar om alla delar i kravet ska väga lika tungt.

Men även bland lärare som känner osäkerhet inför hur bestämmelsen ska tolkas, finns de som trots det tycker att det är en rimlig reglering. En lärare tror att skälet till att det inte är helt klart uttryckt är att det varierar så mycket med uppgiften. Han tycker att det är bra att man litar på att läraren kan avgöra detta från fall till fall. En

¹² Obs. att det ju inte var alla intervjuade lärare som lyfte denna aspekt av bedömning och betygssättning med den nya läroplanen och betygsskalan. De som lyfte den, gjorde det på brett och allmänt ställda frågor om förändringar med anledning av det nya. I intervjuerna ställdes alltså normalt inte en specifik fråga om det som här har kallats tröskel-regeln. Frågan har kommenterats av Skolverket på www.skolverket.se, och också diskuterats på Skolverkets Facebook-sida.

¹³ Det finns också lärare som uttryckligen säger att B- och D-betygen är bra och inte har några problem med dem. Återigen är detta ett exempel på en problematik där vi inte alltid ställde frågan om B och D specifikt, men där detta lyftes av lärarna på bredare, mer allmänna frågor om bedömning och betygssättning. Också frågan om betygen B och D har uppmärksammats på Skolverkets hemsida (t.ex. *Frågor och svar om betygsskalan*, hämtat 2013-04-13) och stödmaterial har givits ut (*Betygsskalan och betygen B och D*, januari 2013, dvs. efter att huvuddelen av intervjuerna genomfördes).

annan tror att det skulle ha varit ännu svårare att betygssätta om det fanns kunskapskrav specificerade också för betygen B och D.

När lärarna använder betygsskalan i den löpande bedömningen under terminerna, t.ex. av ett arbetsområde, uppstår särskilda svårigheter med betygen B och D, menar några. Ett arbetsområde eller en uppgift kanske bara prövar en del av kunskapskravet. Då borde det inte vara möjligt att använda B eller D, menar lärarna, eftersom dessa betyder att ett kunskapskrav är uppfyllt ”till övervägande del”. Detta i sin tur har fått lärarna att fundera på hur man ska tänka vid den senare summativa betygssättningen, med avseende på de delar som har bedömts tidigare. Det kräver, påpekar en lärare, en väldigt detaljerad dokumentation. Följande intervjuutdrag illustrerar denna tolkningsosäkerhet hos en grupp samhällskunskapslärare:

Lärare 3: Det är ett problem då, har du tagit upp, vi har ju haft en diskussion om att det är lite svårt och sätta D och B.

Lärare 1: Ja jag nämnde det innan.

Lärare 3: Nej men det kan väl du förklara. Där är jag nämligen väldigt osäker.

Lärare 2: Ja, för vi var ju på betygskonferens nu, vad är det, fjorton dagar sen eller tre veckor sen. Och sen när vi kom hem, då slog det mig, den här kursen till exempel, ser vi bara de här kvaliteterna i, som vi tittar på. Inte de andra. Men jag har gjort så här, att jag har satt betygen E på den här eleven, men egentligen, jag kan ju inte sätta D på den här, och jag kan heller inte sätta B. För de andra kvaliteterna finns inte med i den här kursen. Nej men, och då i förlängningen tänkte vi så här då, men när de går ut årskurs 9, egentligen så måste du kolla igenom, finns allt det här med när du får ditt slutbetyg. Är det så man ska tänka, eller vad, jag vet, du vet inte heller.

[...] För jag kan ju inte sätta något mellanbetyg på det här, i någon kurs, om man bara har en av kvaliteterna. Eftersom det ska vara övervägande då och så vidare.

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

Lärare 3: Nej du vill ha den här tydligheten liksom.

Lärare 2: Ja.

Lärare 3: Nu får man leta upp det, pussla ihop.

Lärare 2: Ja om det ens är möjligt, tänker jag.

Lärarnas funderingar kring när det är möjligt att använda B och D – här kallade ”mellanbetygen” – leder dem sålunda till att tänka på kunskapskraven som bestående av olika delar, där man behöver ha koll på varje del när man så småningom ska sätta betygen. Samtidigt uttrycker de en osäkerhet också i om detta är den rimliga tolkningen av bestämmelserna. I andra intervjuer på skolan framgår att detta är en diskussion man har fört, där en annan lärare mer har drivit linjen att lärarna ska ha ett helhetstänk och dessutom vara sparsamma med att använda betygsskalan vid den löpande bedömningen under terminerna.¹⁴

¹⁴ Denna skola har arbetat en hel del med implementeringen av Lgr 11 och på senare tid ägnat tid åt just bedömningsfrågorna.

Osäkerheten och diskussionerna är inte svåra att förstå, eftersom de olika betygsstegen är konstruerade på olika sätt, där logiken ju för B och D är en annan än för E, C och A. Skolverket har på konferenser och i skriftliga kommentarmaterial betonat vikten av att kunskapskraven läses som helheter.¹⁵ Samtidigt framgår i kommentarmaterialet om just betygen B och D att läraren måste analysera vilka delar av kunskapskravet som eleven har uppfyllt, vilket rimligen inbjuder till just ett tänkesätt där kunskapskraven läses som delar snarare än helheter.¹⁶

Fakta-och-förmågor eller fakta-i-förmågor?

Andra tolkningssvårigheter och frågor som lärarna har, verkar ha mindre att göra med betygsskalans konstruktion och de olika betygsstegen, men desto mer med relationen mellan kursplanens olika delar, och hur kunskapskraven ska förstås utifrån dessa delar. Det handlar om frågor som *Kan man sätta A i åk 7? Kan en förmåga försvinna? Räcker det inte att vi bedömer den muntliga förmågan i ett ämne, måste vi göra det i alla? Hur mycket fakta behövs? Vilka kunskaper krävs?* De exempel som visas här är förstås hämtade ur våra intervjuer, men detta slags frågor är också vanliga i telefon- och mailkontakter med Skolverket, vilket i sin tur har satt spår i de *Frågor och svar* om betyg och bedömning som Skolverket publicerat på webbplatsen.

Att tolkningssvårigheter som dessa förekommer i många andra skolor än dem vi har besökt är alltså tydligt. Vårt intryck av intervjuerna är att även när lärarna har tagit del av de ”rätta svaren” på Skolverkets hemsida eller på konferenser – *ja, man ska sätta A även i årskurs 7; hela betygsskalan ska användas vid varje betygssättningstillfälle* – så är de ibland osäkra kring hur de ska tänka och därmed göra. De får inte riktigt ihop det. Och vår tolkning är att svårigheterna har att göra med en ambivalens i hur förmågorna och det centrala innehållet ska förstås. I det här avsnittet ska vi illustrera hur lärarna uttrycker sig kring dessa frågor, hur funderingarna går.

Lärarna i de olika skolorna och i de olika ämnena, har olika förutsättningar och ingångar i hur de ska tänka kring relationen mellan de olika delarna i kursplanen, beroende på i vilken grad de har tagit till sig och hur de har tolkat Lpo 94. På en av våra skolor bedrevs ett lokalt utvecklingsprojekt i kommunen med hjälp av utomstående konsulter, där syftet var att arbeta med Lpo 94. Detta arbete övergick sedan i implementeringen av Lgr 11 (dock utan de konsulter som inledningsvis hjälpte till). För lärarna på den skolan är det snarare utvecklingsarbetet i sig, och de lokala pedagogiska planeringar och matriser som man har börjat arbeta med som en följd av det, som har gjort den stora skillnaden – inte så mycket införandet av Lgr 11. Rektorn på den skolan beskriver förändringen på följande sätt:

¹⁵ I Skolverket 2011: *Kommentarmaterial till kursplanen i sambällskunskap*, s. 31: ”Det är viktigt att läsa och förstå kunskapskraven ur ett helhetsperspektiv.” Samma formuleringar finns i kommentarmaterialen till övriga ämnen.

¹⁶ Skolverket 2013: *Betygsskalan och betygen B och D. En handledning*. T.ex. s. 12 under rubriken ”Gå igenom kunskapskraven del för del”: ”När ett betyg ska sättas går läraren i detta exempel systematiskt igenom kunskapskraven del för del. Läraren har dokumenterat bedömningar från olika tillfällen och ska nu vid betygssättningstillfället avgöra vilken nivå elevens kunskaper motsvarar i kunskapskravens olika delar.” Observera dock att detta kommentarmaterial publicerades i januari 2013, då de flesta intervjuer redan var genomförda.

Intervjuare: Är det något annat, du sa att matriserna är en sådan konkret sak som har förändrats och lärares insikter, vad är det för, kan du beskriva de insikterna, vad är det som har landat hos lärarna?

Rektor: Mm... Alltså det är ju väldigt mycket tolkningen av de orden man använder när man formulerar kriterierna i kursplanerna. Alltså det är det här pratet om det professionella språket, alltså vad menar man med olika uttryck och så där. Sedan kan jag ju tycka att, även om Lpo och Lpf handlade om förmågor också i bedömningen, så var ju, då hade man fyra F man pratade om. Nu är det bara ett F kvar egentligen som man faktiskt pratar om. Och det var en väldigt lång process att verkligen landa i, vad är en förmåga? Och var kommer faktan in? Och det är en väldigt tidig, alltså det ligger ganska tidigt i processen. För att, i synnerhet ämneslärarna är ju väldigt måna om att faktan kommer med och varför pratar man aldrig om fakta någonstans och så där. Så sådana saker har, men alltså det har man ju diskuterat nu under tre, fyra års tid så att lik-som, jag känner att de diskussionerna har vi inte längre. Så att mycket sådant, mycket tolkningar, alltså väldigt mycket ord, vad betyder de här orden och... mm.

De fyra F som rektorn hänvisar till är de fyra s.k. kunskapsformer – fakta, förståelse, färdighet, förtrogenhet – som läroplanskommittén använde för att lansera en bredare och mer sammansatt syn på kunskap i och med Lpo 94. Eftersom Lpo 94 också kännetecknades av att den i jämförelse med tidigare läroplaner inte lika konkret och omfattande angav det innehåll eller stoff som skulle behandlas i de olika ämnena, uppfattades denna bredare syn på kunskap av många lärare som en betydelsefull skillnad. I Lpo 94 formulerades dock ”faktakunskaper” som en egen kunskapsform. Lgr 11 är baserad på Lpo 94:s breda och sammansatta kunskapsbegrepp, men lyfter inte fram fyra generella kunskapsformer på samma sätt, utan uttrycker kognitiva processer i termer av *förmågor*. Mer omfattande innehållsangivelser har också återinsatts i kursplanen i form av avsnittet ”Centralt innehåll”.

Man kan här tala om ett slags ”folkliga” tolkningar av de olika läroplanerna. Lite förenklat innebar Lpo 94 för många lärare att faktakunskaper istället för att ha varit en huvudsak, blev en kunskapsform bland tre andra. Med Lgr 11 fick man istället ett antal förmågor i varje ämne, tillsammans med ”faktakunskaper” i form av det centrala innehållet. De fyra F:en, som rektorn ovan beskriver det, blev ett F – Förmågorna – medan det centrala innehållet fick ett eget avsnitt. Därav lärarnas undran om ”var faktan kommer in”.

En annan av våra nio fallskolor har haft en likartad process. Också där tog man hjälp utifrån (av samma konsulter) för att arbeta med Lpo 94 ett par år före implementeringen av Lgr 11. I våra intervjuer på skolan framkommer också funderingar hos lärarna som handlar om relationen mellan förmågor och centralt innehåll när de möts i kunskapskraven. I det följande ges en lite längre beskrivning av hur tankarna går på skolan.

Inledningsvis relateras diskussionen bland samhällskunskapslärarna. I intervjun med dem blir det tydligt hur denna stötesten – relationen mellan centralt innehåll och kunskapskrav – hänger ihop med, är sammanvävd med andra stötestenar, nämligen värdeorden och frågan om man kan vara färdig med en förmåga redan i årskurs 7. Detta är tillsammans den stora svårigheten för dessa lärare i deras tolkning av kursplanen vid bedömning och betygssättning. Eleverna måste ha ett stoff för att kunna jämföra och dra slutsatser, menar de. Det centrala innehållet i de nya kursplanerna är mycket omfattande, som dessa lärare uppfattar det, men det återfinns inte i specificerad form i kunskapskraven. Det står att eleven ska kunna sam-

tala, men inte om vad.¹⁷ Det står inte i kunskapskraven vilket stoff som krävs för olika betyg.

Att det centrala innehållet inte finns angivet i mer detalj i kunskapskraven, är alltså svårt att hantera för dessa lärare och något som de just nu diskuterar mycket. Vad är skillnaden mellan att ha grundläggande och goda kunskaper? Är det att känna till fem floder eller 30 floder eller att veta varför floderna finns där de finns? Lärarna upplever inte att de får stöd av kursplanen i denna diskussion. När de först fick den nya kursplanen blev de eld och lågor över att få ett mer konkret centralt innehåll angivet – ”äntligen får vi veta vad vi ska hålla på med”. Men sedan blev de nervösa inför hur de skulle hinna med allt, och hur de skulle nå till upp till kunskapskraven med allt innehållet. I och med betygssättningen ställdes frågan om hur mycket centralt innehåll som kunskapskraven implicerar på sin spets.

I problemkomplexet ligger ett par sammanvävda frågor. För det första kan man i lärarnas utsagor ana en gammal diskussion om fakta och förmågor: vad är viktigast, ska något prioriteras, måste man inte först lära sig ett stoff för att sedan kunna göra jämförelser etc.? I detta sätt att tala impliceras att man å ena sidan kan *ha* kunskaper och å andra sidan *använda* dem, och frågan handlar om balansen här emellan och hur man ska prioritera i undervisningen:

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

Kursplanen med kunskapskrav ger inget stöd i denna avvägningsfråga, menar de intervjuade lärarna. En ytterligare komplikation gäller ju svårigheten att tolka värdeorden. I de delar av kunskapskraven som uttrycks i termer av att ha kunskaper definieras betygstegen av olika värdeord, t.ex. i ”Eleven har grundläggande kunskaper om olika samhällsstrukturer”.¹⁸ Men lärarna undrar ändå: hur mycket och vilket innehåll motsvarar *grundläggande* kunskaper, hur mycket och vilket innehåll motsvarar *goda* kunskaper och hur mycket och vilket innehåll motsvarar *mycket goda* kunskaper? Att eleven enligt kunskapskraven ska visa att de har kunskapen, ”genom att undersöka hur sociala, mediala, rättsliga, ekonomiska och politiska strukturer i samhället är uppbyggda och fungerar... etc.” upplever lärarna inte ger tillräckligt stöd. För *vilka* sociala etc. strukturer är det de ska undersöka? Det är tydligt att en livlig diskussion om dessa frågor förs på skolan, men det är också tydligt att lärarna är frustrerade.

En annan och delvis därmed sammanhängande tolkningssvårighet som samhällskunskapslärarna lyfter, är om det räcker att en elev har visat en förmåga – t.ex. att föra välutvecklade resonemang – i en tidigare årskurs, eller måste eleven visa förmågan igen och igen? De tre lärare som intervjuas är ense om att kräva en progression med åldern, så att kraven för A är högre i åk 9 än i åk 7. Men ”det är inte själv-

¹⁷ Läraren ifråga tar här upp historiekursplanen som exempel, där visst specifikt stoff är utpekade, nämligen Gulag och Förintelsen, men i övrigt inte.

¹⁸ *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*, s. 211.

klart”, som en lärare uttrycker det: det är inte klart framskrivet i styrdokumentet, anser de. Och i kollegiet på skolan, finns åsikten att det räcker att eleven en gång har visat förmågan. Har man väl tagit körkort en gång, så räcker det, var en liknelse som användes i debatten. De intervjuade SO-lärarna har dock en högre ambition, som framgår i det här intervjuutdraget:

Jag klarade det en gång och därför fick jag ett körkort. Och det har vi en diskussion, för att vi (skratt) vi har en högre ambition att eleverna ska kunna – inte varenda Europas flod och det är inte det här vi är efter, någon traggelskola – men någon form av baskunskap, tycker vi att eleverna ska ha. Både vad gäller traditionell faktakunskap, men givetvis att dra slutsatser, som du är inne på nu, ökad progression. Att vi tycker att eleverna ska ha en viss grund även i ämnet SO. Och *det* får vi liksom inget riktigt stöd över vad samhället förväntar sig för form av grund. Det står ju faktiskt i, det står att vi ska få demokratiska medborgare och så. Men *betyder* det att en årskurs 9 ska veta att den ska gå till kommunalval, riksdagsval, landstingsval? Eller kan man säga att om en elev går ut nian och inte vet att man gör det här vart fjärde år, har den överhuvudtaget nått till kunskapskrav E då, om den inte vet, när den går ut årskurs nio, att det förväntas att du är en aktiv demokratisk medborgare i framtiden? Sådana här diskussioner, mycket intressanta diskussioner har vi.

Intervjuare: Är det oklart liksom?

Lärare 1: Ja.

Intervjuare: Att man ska veta det?

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

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

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

De intervjuade lärarna känner sig ganska trygga med hur de tänker sinsemellan, SO-lärarna på skolan – men de ser framför sig att bedömningen kommer att bli mycket olika på olika skolor.

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

Istället väntar lärarna nu på de kommande nationella proven i SO, eftersom de då kanske får en ledtråd till vad som krävs.

Kemilärarna på samma skola uttrycker en liknande frustration. Lärarna inleder hela intervjun med att ta upp en fråga – en fråga som de vill ha svar på, helst. När vi nystar i problemet, så visar det sig dock vara mer en kritik än en fråga. Kan man – rent hypotetiskt – beta av en förmåga i åk 7, så att man är färdig med den och så

bara ta med de betygen upp till åk 9? Eller ställd på ett annat sätt: om eleven får A i åk 7, kan man då ge ett lägre betyg i åk 9?

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

Men det som gör att de lyfter frågan beror på att det, i deras ögon, inte framgår i kursplanen var denna skillnad mellan betygen i de olika årskurserna består. Det är upp till varje lärare att avgöra och därför skiljer det sig antagligen ”jättemycket”, tror lärarna. De vill ha stöd i kursplanen för alla betyg som de sätter på eleverna. På intervjuarens direkta fråga om de hade velat ha kunskapskrav formulerade för alla tillfällen då man sätter betyg, svarar de jakande – kanske med viss tvekan för den yngre läraren.

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

Skillnaden mellan då och nu har alltså att göra med relationen mellan kunskapskraven och det centrala innehållet.¹⁹ När lärarna diskuterar denna problematik, uttrycker de sig här gärna i termer av ”kunskaper” eller ”faktakunskaper” å ena sidan, och ”förmågor” å den andra. ”Förmågorna” exemplifieras som ”att man kan diskutera den [faktan], att man kan förklara, man kan argumentera så”.²⁰

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

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

I praktiken bedömer lärarna både faktainnehåll och förmågor (som de uttrycker det). Och vilken ”mängd” fakta de kräver, bestämmer de utifrån erfarenheten av tidigare betygsbedömningar och nationella prov.²¹ Och detta ”känns svårt”, säger

¹⁹ Denna tolkning av problemet bekräftas av lärarna i intervjun, på en direkt fråga.

²⁰ Exempelen här är hämtade från det längre citatet på nästa sida, som börjar ”Intervjuare: Hur då?”

²¹ Eller ”centrala prov”, som är det uttryck som läraren använder i just denna mening.

läraren. Det svåra här har att göra med den nationella likvärdigheten och också viljan att rusta eleverna så att de klarar sina fortsatta studier:

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

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

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

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

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

De intervjuade svensklärarna på skolan uttrycker inte samma frustration. Det framgår dock att de har diskuterat frågan om relationen mellan innehåll och kunskapskrav. De har då kommit fram till att det centrala innehåll som de inte återfinner i kunskapskraven, kan prövas men inte direkt ska betygssättas. Detta tar sig bland annat uttryck i hur man har tolkat kursplanens skrivningar om grammatik.

Det som jag tycker är svårt, faktiskt, en del grejer, det är ju att det *finns* i det centrala innehållet, men det är *svårt* att hitta det i kunskapskravet: grammatik. Alltså konkreta grammatik: ordklasser, satsdelar, skrivregler. Skrivregler är lättare att hitta i kunskapskravet, än vad ordklasser och satsdelar är. Om man ska konkret leta efter: hur ska jag bedöma. Så det har vi ju helt enkelt kommit överens om att det är ju, det är ju inte bedömningsbart enligt ett betyg. Utan det är mer att vi ger dem en grund för hur ett språk ska vara uppbyggt. Och sen får de visa i sina skriftliga produktioner att de har förstått det. Och *det* kan jag säga, *det* gillar inte eleverna. För de vill ju alltid ha det, ”jaha, vad fick jag på provet, vad är det här för betyg?”. Det *är* inget betyg överhuvudtaget.

Ordklasser och satsdelar finns inte uttryckt i kunskapskravet, som lärarna läser det, och kan därför inte betygssättas. De kan pröva grammatikkunskaper i prov, men inte betygssätta den prövningen. Och de kan bedöma om eleverna behärskar grammatiken genom deras skriftliga produktioner.

Dessa svensklärare lutar samtidigt åt en tolkning där åtminstone en del av förmågorna är gemensamma mellan ämnen. När en av lärarna lyfter idén om att samarbeta mellan ämnena just för bedömningen i muntliga förmågor, hakar en annan på med åsikten att det är onödigt att ha muntliga inslag i både svenska och matematik såsom det är i de nationella proven:

Lärare 3: Jag kan ju tycka att det här att vi ska ha nationella prov i svenska och i matte muntligt, det kan jag tycka är onödigt. Jag skulle kunna tycka att både mattelärarna och svensklärarna skulle kunna vara, nu handlar det om två olika saker, det ena handlar om en skönlitterär text och det andra handlar om ett matematiskt begrepp, eller en lösning. Men ändå, det handlar ju om samma saker. De ska kunna diskutera med varandra, föra, komma med förslag, förklara varför de tycker och tänker så, och föra samtalet vidare. Egentligen skulle man ju kunna samköra. Men okej, om det nu handlar om att de ska kunna diskutera en skönlitterär text, ja då kan vi inte göra det. Men det kan inte jag utläsa ur kunskapskraven, att det är just det de ska diskutera. Det står ju inte det, utan det står ju att de ska kunna framföra sina åsikter och ha argument och kunna föra diskussionerna framåt. Så att egentligen skulle man ju kunna spara in tid.

Intervjuare: Det är inte ämnesspecifikt, det kunskapskravet?

Lärare 3: Nej, jag tycker inte det. För då ska det stå att de kan samtala om skönlitterära texter och diskutera litteraturepoker eller nåt sånt där, för det gör det ju inte. Det handlar ju om hur de kan föra en diskussion. Och det kan man ju kolla i vilket ämne som helst. Det var nånting som slog mig just nu, det här att, där håller vi på med våra skönlitterära texter, och pratar och sen så sitter matten och diskuterar.

Resonemanget baseras som synes på tolkningen att de diskussionsförmågor som framkommer i kunskapskraven inte är ämnesspecifika förmågor. ”Det kan jag inte utläsa ur kunskapskraven”, säger läraren.

Denna fråga kommer också upp på en annan skola. Kemilärarna där har tvärtom utläst ur kursplanen att med Lgr 11 ska det muntliga prövas i alla ämnen. De är dock kritiska till detta, då de menar att det ställer så höga krav på elever som har svårt för detta:

Lärare 2: Ja, för det är ju det som jag känner kanske då som i kemiämnet, de ska resonera och diskutera och allting, och det kanske de gör när de gör vissa laborationer, då kanske de sitter och diskuterar. En del kommer ju inte med där heller. Förut så kunde man ju då kanske i svenskämnet ha den här muntliga framställningen, då kunde eleven... Jag menar, gillar eleven mopeder, det var liksom det bästa, då kunde den göra ett muntligt framträdande om mopeder. Nu är det med i varenda ämne så, lite.

Lärare 1: Ja, man kan ju liksom inte... Om den då är bra på att... eller bra och bra, men den klarar att diskutera som du säger då mopeder, då kan man ju inte använda det i NO-undervisningen för det ska kopplas till det centrala innehållet.

Lärare 2: Ja, precis. Ja, då får du ha...

Lärare 1: Eller? Har jag fattat rätt?

Lärare 2: Ja, ja. Annars får man ju då ta den oljeblandade bensinen i mopeden och diskutera om.

Dessa kemilärare upplever mer generellt att det är ”luddigt” med hur man ska förstå förmågorna i relation till innehållet. De har uppfattat att förmågorna inte är ämnesoberoende, inte ens innehållsoberoende inom ett ämne. Ändå kan de inte riktigt greppa detta. Kan man ”tappa” en förmåga från en termin till en annan? Kan man ha en förmåga i ett ämne men inte i ett annat? Intervjun är full av frågetecken:

Lärare 1: För det tänker jag ofta på, förmågor. En förmåga känns som att den måste man väl ha kvar? Den kan man väl inte tappa? Om man har förmågan att diskutera...

Lärare 2: Nej, fast du vet... Om de...

Lärare 1: Men man måste ju se att de gör det. Så det innebär ju i princip att om man visar förmågan att diskutera en termin men den andra terminen så visar du inte förmågan fast du egentligen kan, då ska vi inte bedöma det som att det kan den inte. Eller? Visst är det konstigt?

Lärare 2: Ja. Det här, det är det luddiga.

Lärare 1: Ja, där är luddet.

Lärare 2: Där är luddet, ja. För det är ju likadant om vi tittar på... Om vi säger såhär, det finns de som tycker det är jättejobbigt och jättesvårt med kemi. Och som tycker det är jättelätt med biologi till exempel. Och där har du, mm. Där kan du resonera och diskutera, argumentera, allting. För du tycker att det är lätt, det är intressant, det är någonting som fyller dig. Vad är det som säger då att egentligen borde den personen ha samma förmåga i varenda ämne?

Lärare 1: Ja. Fast det måste...

Lärare 2: Då är det ju intressestyrt. Eller så är det, eller att man har svårt för vissa saker då och inte kan argumentera just det ämnet. Men det där...

Lärare 1: Ja, jag håller med dig fullständigt i det. Det är jättejättesvårt.

Lärare 2: Och det är där jag känner det här med muntligt framträdande, kan de det här med muntligt framträdande på svenskan så borde man kunna det i varenda ämne. Och så ska det bedömas i varenda ämne, samma sak?

Lärare 1: Fast då måste de göra det om det är det centrala... Ja, det blir lite, ja, jag håller med dig. Det är konstigt.

Lärare 2: Fast samtidigt måste de ju ha faktakunskaper för annars kan de ju inte utföra de här sakerna, förmågorna.

Lärare 1: Precis. Men man ska inte bedöma vad de kan, man ska bara bedöma hur de använder det de kan. (skratt) Ja, visst är det...

Ur det sätt som dessa kemilärare talar, kan man utläsa att de fortfarande ändå uppfattar förmågor och kunskaper (eller ”innehåll”, ”fakta” etc.) som skilda saker. Vår tolkning är att de tänker i termer av fakta-och-förmågor och inte fakta-i-förmågor. Man ska inte bedöma ”vad de kan” utan ”hur de använder det de kan”, säger läraren. Ändå – och det är detta som förbryllar dem – så måste man bedöma förmågorna i alla ämnen och i alla delar av det centrala innehållet. Det ställer stora krav på dokumentationen när elever presterar olika bra på olika delar och vid olika tillfällen. Hur petig ska man vara? undrar de:

Lärare 1: Jo, vi är jätteöverens, men det svåra är att utföra det. Ja, men det är så himla svårt, jag har tänkt jättemycket på det här nu när man sitter och ska börja att dokumentera. Hur tusan man gör med de här som du säger då, som är uppe här och sen är de nere här, och det här har vi inte jobbat med och sen plötsligt så är dom där och så hit och dit? Jättesvårt.

Lärare 2: Ja, för att jag menar, det här skulle ju lika gärna kunna varit en kemielev ju. Då, det här är höstterminen i 8:an. Och sen så kan man då vårterminen i 8:an fylla på den här och sen så, sen måste man ju ta en ny till 9:an och sen får man liksom spara det på något sätt då.

Lärare 1: Ja, precis. För det står ju till exempel då, du ska, det är rätt många saker man ska... Här står det i och för sig att, du har grundläggande kunskaper om och kan ge exempel och beskriva och bla bla bla, det kan stå massa olika saker. Men då står det ju, energi, miljö... Om den då kan det med energi men inte med miljö, diskutera? Alltså, då är man där... Alltså, hur... Ja, men hur petig ska man vara. Hur ska man ta... det är ett aber alltså.

Lärare 2: Och det är då vårt sunda förnuft ska komma till och vår magkänsla.

Lärare 1: Och alla har olika sunt förnuft. Så då är det kört i alla fall. (skratt)

Den här tolkningssvårigheten – ambivalensen i hur förmågorna ska förstås – föranleder för dessa lärare också just frågan: kan man sätta betyget A i åk 7 – och sedan sänka det? Kan en förmåga försvinna?

Lärare 2: Ja. Jag läste någon lapp nu som Karin hade satt upp i 6:an där, du kan få A varje termin beroende på förmågorna du har visat på de arbetsområdena. Och då kände man också sådär, mm... Jag har, vissa saker har vi kanske inte gjort så mycket då i E. Men jag ser ju på dom sakerna vi har gjort att eleven är här. Ska jag ge den A då? Så kanske den inte kan det nästa år när vi gör det här. Sjunker den från A till E då? Eller? Där är det...

Lärare 1: Ja, men för det där, för jag var inne på Skolverkets hemsida och läste nu idag på morgonen nämligen, just om det, om det är så att man... att man i fall, kanske inte har vidrört den... Ja, men man har inte vidrört den, då ska man bortse från den när man gör bedömningen. Och då kan det ju bli som du säger, att det är...

Lärare 2: Ja. Och då känner jag, hur gör man i ett sånt läge? Och det kan ju bli helt galet.

Lärare 1: Precis. Och så känner jag också, för så kan man ju tänka utifrån, för så kan man ju tänka att det kan vara ett arbetsområde som dom är oerhört intresserade av, som dom kanske visar dom här förmågorna som jag då testar, jättebra i 7:an. Så ligger dom på ett A. Sen så helt

40 (65)

plötsligt som du säger då så kanske det är ett område som dom tycker är pisstråkigt och så klarar dom inte det, att visa den förmågan för dom lägger inte ner den energin och så vidare. Jaha, helt plötsligt blir det... Våldiga skutt, alltså.

Lärare 2: Samtidigt är det väl så kanske att det är...

Lärare 1: Kan en förmåga försvinna?

Lärare 2: Nej, det är det som är... Ja, det beror på var, hur man ska trola fram det kanske. Nej, för att det här är terminsbetyg, så har jag fattat det, och sen när slutbetyget i 9:an kommer så väger man in alla terminsbetyg. Eller är jag helt ute och cyklar då?

Lärare 1: Ja, jag tror du är helt ute och cyklar. För det var det jag läste idag på morgonen också.

Nu till en helt annan skola, där Lpo 94 var mycket mer förankrad redan före införandet av Lgr 11. Den intervjuade samhällskunskapsläraren där är helt inne på en tolkning där kunskapskraven uttrycker ämnesspecifika, innehållsrelaterade förmågor. Man kan inte föra goda resonemang utan breda och djupa faktakunskaper. Det som förbryllar henne är därför istället hur nationella prov ska kunna ge en rättvisande bild av elevernas kunskaper i hennes ämnen:

Lärare: Sen kan jag, det här är så nytt men jag kan inte förstå riktigt hur man utifrån ämnen som är som SO-ämnena gör nationella prov, så att man kan bedöma vad elever egentligen kan. Det är för mig helt obegripligt hur man kan göra det.

Intervjuare: Alltså men hur blir skillnaden mellan dina prov och det nationella provet?

Lärare: Därför att jag, vi vet inte vad det blir för ämne, vi vet inte vad det kommer att frågas. Om vi säger att vi har jobbat med samhällsekonomi i sjuan och så jobbar vi kanske väldigt mycket med mänskliga rättigheter och demokrati i nian. Vi föreställer oss det. Och så kommer det att bli ett nationellt prov som har jättestort utgång på samhällsekonomiska frågor, och då är det en självklarhet att man har tappat en del av det. Det är så det är. Om jag skulle behöva tenta om Upplysningen igen på universitetet, så skulle jag antagligen kugga fast jag har en bra överblick på händelserna ändå. Och det måste vara precis samma sak för eleverna, för det är ändå, alla de här förmågorna som man jobbar emot i samhällskunskap är faktabaserade, det kan man inte komma ifrån.

Intervjuare: Det blir att har man jobbat med det precis då blir det bra resultat, men tror du att du kommer att kunna ta del, eller blir det en hjälp i din bedömning? För du vet att "Ja men det här läste vi för jättelängesen, de har glömt mycket". Tror du att du kommer kunna, eller blir det bara helt...?

Lärare: Det kan jag inte veta, jag har inte sett hur det nationella provet ser ut, jag har bara läst resonemangen på Skolverkets hemsida att eleverna ska kunna resonera. Och när man ska resonera så måste man ha kunskaper att resonera om, för att det ska bli bra.

Det här är förstås inte bara ett problem för provmakarna på Skolverket, utan det innebär också problem för lärarna i hur de ska hantera det centrala innehållet. Enligt kursplanen anges i det centrala innehållet det obligatoriska innehåll som ska behandlas i undervisningen. Kraven här är alltså inte formulerade i termer av vad eleverna ska kunna, vad eleverna lär sig, utan vad läraren ska ta upp i undervisningen. Detta blir extra knepigt också för att det centrala innehållet uppfattas som så omfattande av SO-lärarna på denna skola. Vad räknas som att man har tagit upp det? Dessutom blir det praktiska problem när man inte har eleverna i alla årskurser. Hur ska man kunna veta om de har visat förmågorna på innehållet, undrar samhällskunskapsläraren:

Lärare: Lärare kommer och går, eleverna byter lärare under skolgång. Hur kan man överhuvudtaget rättssäkert veta att eleverna har alla förmågorna, och har visat de här förmågorna? Så jag

vet inte vad, det måste bli någon praxis av det men hur det blir vet jag inte. Han som undervisade eleverna i sjuan och åttan, han är här i skolan och jobbar, så att jag kan prata med honom. Men han hade likaväl kunnat flytta till Kiruna.

Intervjuare: Precis. Men var det lättare med Lpo 94, att då var man inte lika beroende av att ha den överblicken av eleven?

Lärare: Nej för man hade mycket större frihet och välja vad man la fokusen i, det var inte så många saker som man skulle läsa. Sen var det saker som skulle ha gått igenom och lästs, och det är klart då var det enklare.

Intervjuare: Så det är just det här att allting i det centrala innehållet måste bockas av, det är det som blir problematiskt.

Lärare: Ja och stressande också. För det diskuterar vi också att vad räknas det att man har bockat av ett innehåll i centralt innehåll? Är det att man har nämnt och alla har suttit där? Vi har verkligen diskuterat så för att vi tycker att det är så mycket.

Vad betyder det, undrar läraren, att man har behandlat innehållet i undervisningen? Räcker det att man har nämnt något och att alla eleverna var där? Och hur ska läraren kunna ha koll på allt om den inte undervisat eleverna i tidigare årskurser? Visserligen ska betygen i åk 9 avspegla vad eleven kan *då*, och inte tidigare (eftersom hen förhoppningsvis har lärt sig saker under tiden), men å andra sidan är förståelsen som uttrycks i kunskapskraven inte fristående från det centrala innehållet, och det centrala innehållet är angivet för hela årskursspannet 7-9.

Värdeorden

Den tredje stötestenen handlar om de progressionsuttryck som används i kursplanen för att skilja de olika betygen åt, de så kallade värdeorden. Redan i den första intervjuomgången var detta något som många lärare snubblade på. I den andra intervjuomgången framkommer att värdeorden utgör en fortsatt tolkningssvårighet för många av de intervjuade lärarna. Det finns exempel på detta i alla de nio besökta skolorna, ofta men inte alltid i alla tre ämnena i var skola.

En kemilärare i intervjumaterialet utmärker sig genom att tycka att värdeorden är bra, särskilt sedan hon läst kommentarmaterialet som hon tycker förklarar dem på ett bra sätt. Hon tycker också att eleverna förstår när hon förklarar kunskapskraven för dem. Denna person är relativt färsk som lärare och känner ett stort stöd från sina mer erfarna kolleger som hon samarbetar med i ämneslaget. I hennes kommun bildades också ämnesgrupper med deltagare från flera olika skolor under implementeringen av Lgr 11. Den kommunala NO-arbetsgruppen tog bland annat fram elevexempel på vissa ämnesområden till stöd för bedömning. I den första intervjun 2011, uttryckte läraren att hon innan dessa kommunala elevexempel fanns, tyckte det var svårt att veta vilken nivå olika värdeord stod för. Nu är det däremot tydligt för henne.

Denna lärare måste dock ses som ett undantag. Hennes kolleger på skolan och på en annan skola i samma kommun, framhåller istället att det är omöjligt att veta vad som menas med värdeorden. De gör tolkningar av dem, men vet inte om det är de rätta tolkningarna. Precis som i andra skolor, efterlyses nationella elevexempel som illustrerar vad de olika nivåerna står för. En del lärare ser också fram emot de nationella proven, för att genom dem få vägledning om vad som gäller för olika betyg.

Problemen uttrycks i intervjuerna som att värdeorden är ”tolkningsbara” eller ”luddiga”; att det är svårt att dra gränser mellan dem. På så sätt utgör de en risk för den nationella likvärdigheten. De riskerar att skapa rättsosäkerhet för eleverna. Några lärare påpekar att bedömningen utifrån värdeorden riskerar att bli relativ elevgruppen.

En lärare säger att eftersom man inte har några konkreta exempel, känns det som ”att man är ute på ett stort gungfly”. En annan känner sig ibland som en stor bluff. En tredje lärargrupp berättar om hur de skämdes vid utvecklingssamtal då det gick upp för elever och föräldrar att lärarna inte är färdiglärda på det nya betygssystemet, och att eleverna i dessa kullar är försökskaniner.²²

Skolverket har gett ut kommentarmaterial som delvis behandlar värdeorden. Dels finns för varje kursplan materialet *Kommentarer till kursplanen i...*, som innehåller ett avsnitt om värdeorden (likalydande för alla ämnen). Dels finns för vissa ämnen också *Kommentarmaterial till kunskapskraven i...* Av de ämnen som fokuseras i denna undersökning, finns den senare typen av kommentarer för samhällskunskap och svenska, men inte kemi. De publicerades i juni 2012, dvs. ungefär ett halvår före vår andra intervjuomgång. Skolverket har också genomfört ett antal konferenser av olika slag där frågan berörts, bland annat implementeringskonferenserna 2010-2011 och konferenser om betyg och bedömning i åk 6 under 2012.

Bland de lärare som vi har intervjuat råder delade meningar om detta stöd. Ett par lärare anser att de fått viss vägledning av Skolverkets kommentarmaterial till kunskapskraven, och vissa efterlyser därför kommentarmaterial till fler ämnen. En känner sig stärkt efter en skolverkskonferens där lärarna uppmanades att lita till sin egen kompetens.

Andra lärare har läst stödmaterialen kring bedömning, men tycker fortfarande inte att de har fått svar på sina frågor. Några lärare uttryckte stark frustration efter en konferens där skolverksföreträdaren förklarade att det skulle dröja ett par år innan stöd kom, eftersom det var viktigt att göra arbetet ordentligt. Frustrationen bottenar i att lärarna själva får en läroplan som de ska följa på en gång, utan det nationella stödet. De förväntas på en gång kunna göra det som Skolverket anser sig behöva flera år för att göra. På en annan skola, ansåg en lärare att den fortbildning hon hade fått inte hade gett de svar hon behövde. Man går till olika utbildningar för att få lära sig hur man ska tänka och göra, sa hon, men man får aldrig de verktygen. Istället är det som att bollen rullar över och man får man svaret ”Ja, hur tänker du själv kring det här?”.

Det lokala implementeringsarbetet och över huvud taget diskussionerna mellan lärare i samma ämnen kan spela en roll för hur trygg man känner sig i bedömningen. Den kemilärare som beskrivs i inledningen till kapitlet är ju ett exempel på det. På vissa skolor där detta lokala arbete varit svagt, tror lärarna att detta är ett skäl till den osäkerhet de känner. På en skola framhåller lärarna exempelvis att de inte har fått tillräcklig tid att diskutera med ämneskolleger. De tror att om de får tid att göra det, att ta fram egna elevexempel och att över huvud taget mer sätta sig in i läropla-

²² Dock framgår det inte på det stället i intervjun att det är just värdeorden som är problemet.

nen, så kommer de att uppnå en större säkerhet i bedömningen och ha lättare att förklara kunskapskraven för eleverna.

Men av datamaterialet i sin helhet framgår att varken nationella stödmaterial, fortbildning eller lokala diskussioner hjälper alltid, eller hjälper inte fullt ut. Vad gäller den lokala implementeringen av läroplanen och de nya betygen, skiljer sig våra nio fallskolor åt. Men också i de skolor där man har arbetat mycket med detta, lyfter lärarna att värdeorden är svårtolkade. En kemilärare berättar att hon – när hon först såg den nya läroplanen – trodde att det skulle bli lättare att bedöma enligt den än enligt Lpo 94. Ju mer hon blev bekant med den, desto mindre kände hon så. En annan lärare (i svenska och samhällskunskap) deltog själv i framtagandet av de nya kursplanerna genom att sitta i en s.k. yttre referensgrupp. Han är mycket intresserad och påläst i just bedömningsfrågor och väl insatt i konstruktionen av de nya kursplanerna. Men också han framhåller att de behöver kompletteras med elevexempel (han återkommer till detta minst tre gånger under intervjun).

Det är viktigt att se i vilket sammanhang som värdeorden blir problematiska för lärarna, och det är för att betyg är ett värderings- och jämförelseinstrument. Eftersom man håller på och ”jämför skolor hit och dit” måste kraven vara desamma på skolorna, tycker lärarna. Införandet av centralt innehåll har inneburit en sådan uppstyrning, men eftersom man inte vet hur man ska tolka värdeorden kvarstår problemet. Det är också i relation till elever och föräldrar: när läraren – med hänvisning till kunskapskraven – ska förklara varför hen har satt det ena eller andra betyget. För eleven vet ju att det är betyget som kommer att jämföras med andras vid övergången till gymnasieskolan. Eftersom betygen används för att jämföra skolor med varandra och eftersom betygen används för att jämföra elever med varandra, blir det ett problem att värdeorden inte har kompletterats med elevexempel som visar vad de olika nivåerna innebär.

En lärare beskriver värdeorden som en skrivbordsprodukt och frågar om hur de kom till. ”Det vore intressant att veta hur de tänkte”, säger hon och får muntert medhåll av sina kolleger. Och till denna fråga vänder vi oss i nästa kapitel.

5. Konstruktionen av kunskapskraven i Lgr 11

I detta kapitel beskrivs tillkomsten av kunskapskraven i grundskolan och hur de kom att få den form som de fick. Ambitionen är att ge en bakgrund som i någon mån kan förklara eller kasta ljus över det som många lärare upplever som stöttestenar i tolkningen och tillämpningen av dem.

Det formella startskottet för arbetet med att ta fram nya kunskapskrav kom i och med regeringens uppdrag till Skolverket att utarbeta nya kursplaner och kunskapskrav för grundskolan. Arbetet med kunskapskraven har alltså skett som en del av framtagandet av kursplanerna, men processen är inte i alla delar densamma. Även om kunskapskraven är publicerade i anslutning till kursplanerna och i praktiken fungerar som integrerade delar av dessa, har de också en annan juridisk status: Kursplanerna är en förordning beslutad av regeringen, medan kunskapskraven är föreskrifter meddelade av Skolverket.²³

Regeringens uppdrag till Skolverket kom den 22 januari 2009 och Skolverket fattade beslut om kunskapskraven den 23 mars 2011, ett par månader före deras formella ikraftträdande. Hur såg då processen ut från uppdrag till beslut? I det följande ges först en kort kronologisk redogörelse för arbetet, med betoning på det formella och arbetsorganisationen. Därefter följer en redogörelse för processen mer i sak och substans: de utgångspunkter, överväganden och processer som kan kasta ljus över varför kunskapskraven blev som de blev. Det är långt ifrån en fullständig redogörelse, utan ambitionen är att sätta sökljuset på just det som nu framstår som stöttestenar i genomförandet av reformen. Avslutningsvis lyfter vi blicken något och pekar på de större dragen och det sammanhang i vilket kunskapskraven konstruerats.

Kunskapskravens tillkomst

Konstruktionens kronologi

Även om det formella startskottet alltså kom i början av 2009, fanns redan ett pågående förberedelsearbete på Skolverket. Det ingår sedan lång tid i myndighetens reguljära uppdrag enligt instruktion och regleringsbrev att se över styrdokumentet, rapportera behov av förändringar till regeringen och vid behov göra revideringar. Det var också sedan länge känt att ett uppdrag om en större revision var på väg. Redan 2006 tillsatte den dåvarande socialdemokratiska regeringen en utredning med uppdrag att se över mål- och uppföljningssystemet i grundskolan. Utredningen lämnade sitt betänkande ett drygt år senare, i april 2007. Betänkandet låg sedan i stora delar till grund för den proposition som den borgerliga regeringen lämnade till riksdagen i december 2008. När uppdraget strax därpå – i januari 2009 – landade hos Skolverket, kom det alltså långt ifrån som en överraskning.

Skolverket hade därför i viss mån ett förberedelsearbete igång vid denna tid. Under arbetet med gymnasiereformen Gy 2007 gjordes exempelvis en hel del arbete som sedan fanns med som en bakgrund i revideringen också på grundskolan. Hösten

²³ Så var fallet också med Lpo 94, dock med skillnaden att uppnåendemålen där var en del av kursplanerna *samtidigt* som de hade funktionen av betygskriterier för betyget Godkänt. Betygskriterierna för VG och MVG var däremot föreskrifter meddelade av Skolverket.

2008 fanns en grupp med undervisningsråd från både gymnasie- och grundskolesidan som regelbundet träffades och diskuterade bland annat kunskapskrav på ett generellt plan. Man tog in underlag från interna experter och externa forskare och studerade även hur andra länder hade skrivit kursplaner och betygskriterier.²⁴

De regelbundna diskussionerna fortsatte under våren 2009 samtidigt som arbetet med att rigga arbetsorganisationen för själva skrivandet av kursplanerna pågick för fullt.²⁵ Kursplanemakarna på Skolverket tog också fram ett kompendium med instruktioner för det arbetet, *Skola 2011 Bakgrund och instruktioner för läroplansarbetet*, som innehöll både bakgrund och direktiv för skrivandet. Också kunskapskraven berörs i dessa instruktioner, men för arbetet med dem hänvisas dessutom till vidare stöd i form av ett taxonomiskt raster som presenterades för arbetsgrupperna i ett senare skede.²⁶

Det egentliga skrivarbetet pågick under hösten 2009 och gjordes av arbetsgrupper av experter i form av lärare och forskare. Arbetsgrupperna arbetade ämnesvis. Till stöd för arbetsgrupperna fanns därtill en organisation av inre och yttre referensgrupper som granskade och kommenterade förslag, liksom ett antal referensskolor där lärarna läste och kommenterade utkast till kursplaner i flera omgångar. Utkast till kursplaner lades också ut på Skolverkets webb för att på så sätt öppna upp för synpunkter för alla som var intresserade, men också som ett sätt att förbereda lärarkåren på den förändring som stod för dörren.²⁷ Strax före jul genomfördes en formell remiss. Det som då skickades ut var enligt missivet ”förslag” till kursplaner, men ”utkast” till kunskapskrav.

Arbetsgrupperna började med att skriva de delar av kursplanerna som behandlar syfte och centralt innehåll, och hann vanligen inte arbeta så mycket med just kunskapskraven. Arbetet i denna del uppfattades dessutom som svårare, enligt den utvärdering av arbetsorganisationen som genomfördes av Mälardalens Högskola.²⁸ När Skolverket redovisade uppdraget till regeringen den 30 mars 2010, var därför de delar som gällde kunskapskraven inte färdiga. Skolverket presenterade därför i denna redovisning ”arbetsversioner” av kunskapskrav, i ett ”urval av ämnen”. De skäl som angavs till detta var att framtagandet av kunskapskrav är ”ett utvecklingsarbete” och att Skolverket genom att koncentrera sig på ett mindre urval ämnen kunde redovisa så genomarbetade kunskapskrav som möjligt. Dessutom konstate-

²⁴ Intervjuer.

²⁵ Arbetsorganisationen och i viss mån förberedelsearbetet beskrivs i Carina Carlhed, Laila Niklasson, Ove Karlsson Vestman, Mälardalens Högskola 2010: *Utvärdering av Skolverkets organisation för att revidera kursplaner inom Grundskoleprojektet, SKOLA 2011*, särskilt s. 8f. och 15f.

²⁶ Skolverket: *Skola 2011 Bakgrund och instruktioner för läroplansarbetet*, s. 30.

²⁷ Intervju. Organisationen beskrivs mer i detalj i Carina Carlhed, Laila Niklasson och Ove Karlsson Vestman, Mälardalens Högskola: *Utvärdering av Skolverkets organisation för att revidera kursplaner inom Grundskoleprojektet, SKOLA 2011*.

²⁸ Carina Carlhed, Laila Niklasson och Ove Karlsson Vestman, Mälardalens Högskola 2010: *Utvärdering av Skolverkets organisation för att revidera kursplaner inom Grundskoleprojektet, SKOLA 2011*, s. 31:

”Det som för de flesta var allra svårast var dock kunskapskraven.” Uppdraget uppfattades på olika sätt av olika skribenter. En kritik som framfördes i utvärderingen var att det var (särskilt) otydligt vad som förväntades med avseende på kunskapskraven. (s. 31) Någon kritiserade själva det taxonomiska raster som låg till grund för det. (s. 59.) Också i referensgrupperna framförs kritik vad gäller arbetet i denna del, nämligen att ”det var för luddigt avseende kunskapskraven, hur dessa skulle skrivas, samordningen mellan ämnena där det var stora skillnader osv.” (s. 63)

rades att Skolverket inte kan fastställa kunskapskraven förrän regeringen har beslutat om kursplanerna, och att Skolverket avsåg att fortsätta arbetet med kunskapskraven till dess.²⁹

Regeringen fattade beslutet om kursplanerna den 7 oktober 2010 genom utfärdandet av *Förordning om läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet*. I förordningen ingick då alltså kursplanerna men *inte* kunskapskraven, eftersom föreskrifter för dem skulle meddelas av Skolverket.

Under hela vårterminen 2010 träffades en grupp undervisningsråd – representerande olika ämnen i grundskolan – regelbundet och diskuterade kunskapskravens utformning. Diskussionen kretsade mycket kring vilka begrepp som skulle användas och omfattningen av kunskapskraven. Detta arbete fortsatte också under hösten 2010, då projektledarna för Skola 2011 också intog en alltmer styrande och samordnande roll ju längre tiden framskred. De arbetsgrupper som förordnats för att skriva kursplanerna fanns då inte längre, och inte heller den organisation för stöd och synpunkter som använts under hösten 2009. Undervisningsråden i de olika ämnena tog istället var för sig kontakt med lärare för att få hjälp med synpunkter och utprovning. Omfattningen av detta varierade mellan ämnena.³⁰ Under 2010 skrev också kursplanemakarna fram olika varianter av hur kunskapskraven kunde skrivas; versioner som också presenterades på Utbildningsdepartementet vid olika tillfällen.

Den 23 mars 2011 fattades så beslutet om kunskapskraven, i form av *Skolverkets föreskrifter om kunskapskrav för grundskolans ämnen*. *Skolfs 2011:19*. Föreskrifterna utkom från trycket 26 april och trädde i kraft 1 juli 2011 (med vissa övergångsbestämmelser). De låg till grund för betygssättning för första gången vid höstterminens slut samma år, då i årskurs 8.

Arbetet med att ta fram kunskapskraven började sålunda i en bredare krets personer, eftersom det var en del av uppgiften att skriva kursplaner som genomfördes av särskilda arbetsgrupper för de olika ämnena. Sedan smalnade kretsen allteftersom, först genom att en intern grupp på Skolverket tog över uppgiften att skriva kunskapskrav och till sist genom projektledarnas allt starkare styrning mot slutresultatet. Det var framför allt undervisningsråd på Förskole- och grundskoleenheten som deltog i arbetet. En person från Prov- och bedömningsenheten deltog också mycket aktivt under en tid, men hoppade sedermera av.

En rekonstruktion av kunskapskravens tillblivelse

Så långt alltså den kronologiska processen och formella organisationen för arbetet i vilket kunskapskraven blev till. I det följande ska vi istället försöka att beskriva det mer innehållsligt. Hur kom det sig att kunskapskraven fick den form de fick? Vilka var utgångspunkterna för arbetet? Hur resonerade man? Vilka var de nötter som skulle knäckas? Ambitionen är inte att beskriva samtliga formella direktiv och riktlinjer för arbetet, eller allt som diskuterades, utan att fånga det centrala för att förstå

²⁹ Redovisning av Uppdrag att utarbeta nya kursplaner och kunskapskrav för grundskolan och motsvarande skolformer mm. Rapport U2009/312/S. Dnr. 2008:741. S. 18. Citattecknen anger just att uttrycken är hämtade ur redovisningens text.

³⁰ Intervju.

framväxten av det som nu upplevs som svårtolkat av lärarna (se avsnittet *Stötestenar*): alltså hur skillnaderna mellan olika betygssteg och årskurser formuleras, relationen mellan innehåll och förmågor osv.

Processen med att ta fram kunskapskraven var självfallet inte en helt igenom rationell diskussion med glasklara och kompatibla utgångspunkter som föll ut i en optimal lösning. Istället handlade det om att hantera olika utgångspunkter, tolkningar och synsätt. Det var en process där man prövade sig fram och också gjorde avvägningar mellan olika behov och synpunkter och just detta hade stor betydelse för slutresultatet.³¹

Nedanstående redogörelse följer vissa aspekter på ett något rationaliserande, stiliserande och därför förenklande sätt. Den bör därför betraktas mer som en rekonstruktion än en fullödig beskrivning av kunskapskravens framväxt. Tolkningen eller rekonstruktionen av processen baseras på skriftliga underlag i form av ett par varianter av den taxonomi som kursplanemakarna på Skolverket arbetade med, kommentarmaterial till kursplanerna, interna skriftliga instruktionerna för arbetet med kunskapskraven,³² filmer från implementeringskonferenserna, två intervjuer med undervisningsråd med stor insyn i arbetet, liksom mer informella samtal med insatta personer på Skolverket. Kristian Ramstedts promemoria *Om konstruktion av betygsriterier mm*³³ som var ett tidigt underlag för den interna diskussionen, har spelat en särskilt viktig roll för analysen.

Utgångspunkter

Skolverkets utgångspunkt i arbetet med kunskapskraven var förstås regeringens uppdrag. Avsnittet om just kunskapskraven i detta uppdrag, beskriver för vilka ämnen och i vilka årskurser som kunskapskrav ska finnas. Vidare beskrivs betygs-skalan och dess innebörd, hur mycket de olika betygen är värda i poäng och deras relation till den gamla skalan. Det finns inga särskilda anvisningar om just kunskapskravens karaktär, utan detta återfinns istället som en del i de allmänna utgångspunkterna för hela kursplanerevisionen och skrivningarna avser därför genomgående ”målen och kunskapskraven”. Texten lyder:

1. Utgångspunkter

De samlade läroplanerna ska genomsyras av större konkretion och precision än nuvarande. Ett tydligt och begripligt språk ska eftersträvas.

Ett begränsat antal begrepp ska användas vid formuleringen av målen och kunskapskraven. Begreppsanvändningen ska vara konsekvent och enhetlig i fråga om kunskapsuttryck och kunskapsnivåer. 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 skolledare. De ska också kunna förstås av föräldrar samt förklaras för och diskuteras med elever.

³¹ Intervjuer: ”avvägning”, ”förhandlingsresultat”, ”kompromiss” är ord som används för att beskriva detta.

³² Internt dokument *Ställningstaganden kring kunskapskraven i grundskolan*, augusti 2010.

³³ Version 6.1, 20071206.

Ambitionsnivån för kunskapskraven ska anpassas till vad som är realistiskt att genomföra inom ramen för den samlade undervisningstiden i grundskolan.³⁴

Till utgångspunkterna för konstruktionen av kunskapskraven hörde naturligtvis också de direktiv för kursplanerna i övrigt som uppdraget innehöll, dvs. det sammanhang som kunskapskraven skulle fungera i. Viktiga delar i detta sammanhang var att ämnenas centrala innehåll skulle anges i ett särskilt avsnitt och den nya målkonstruktionen som innebar att mål att sträva mot och mål att uppnå skulle ersättas av bara en typ av mål, s.k. långsiktiga mål.

Utöver dessa allmänna utgångspunkter hänvisades naturligen till den proposition som föregått uppdraget, vilken i sin tur i stora delar vilade på Leif Davidssons ovan nämnda utredning. Denna utredning uppehöll sig mycket just kring begrepp och begrepps användning, både i analysen av de tidigare kursplanerna och betygskriterierna, och i utredningens förslag.

Men Skolverket hade också en annan utgångspunkt för arbetet, nämligen den gamla läroplanens gemensamma del och framför allt dess grundval i form av kunskapsbegrepp eller kunskapsyn. Som nämnts i tidigare avsnitt var uppdraget inte att ta fram en ny läroplan utan att förtydliga den gamla. De allmänna och gemensamma delarna av läroplanen skulle inte förändras utöver mindre anpassningar till den nya målkonstruktionen och sådan redigering som behövdes för att undvika dubbelreglering. De övergripande värden och mål som läroplanen uttryckte och de tanke-mässiga grundvalarna för dem – uttryckta av 1991 års läroplanskommitté – kvarstod. De nya kursplanerna med vidhängande kunskapskrav skulle innebära ett förtydligande av den gamla läroplanen, snarare än en ny läroplan. Kursplanemakarna tolkade uppdraget som att de grundläggande tankarna i läroplanen skulle förvaltas, men göras tydligare.³⁵

De förändringar som Skolverket föreslog, skulle alltså vara förenliga med den syn på kunskap som den tidigare läroplanskommittén hade lanserat, och den ena projektledaren förde också vid flera tillfällen samtal med en av de f.d. ledamöterna som ett led i arbetet, för att se till att man hamnade rätt i detta avseende.

Kommittébetänkandets diskussion av kunskapsbegreppet har flera delar, men den som framför allt spelade en roll i konstruktionen av kunskapskraven, var resonemanget om kunskapens olika *former*. Kommittén ville med detta lyfta en allmän tyngdpunktsförskjutning från fakta till andra aspekter av kunskap, både med hänvisning till samhällsförändringar och med hänvisning till då aktuell forskning om kunskap och lärande.³⁶ Syftet var att ”utvidga kunskapsbegreppet och att motverka en ensidig betoning av den ena eller den andra kunskapsformen framför den andra”.³⁷ Resonemanget blev under implementeringen av Lpo 94 populariserat i termer av ”de fyra F:en”: fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet. Kommittén

³⁴ Uppdrag att utarbeta nya kursplaner och kunskapskrav för grundskolan och motsvarande skolformer. U2009/312/S, s. 2.

³⁵ Intervju.

³⁶ ”Bildning och kunskap”, särtryck ur Läroplanskommitténs betänkande *Skola för bildning* (SOU 1992:94), Liber, Stockholm, 2002, kapitel 2, särskilt 2.2.; Skolverket 2003: *Grundskola för bildning – kommentarer till läroplan, kursplaner och betygskriterier*, Fritzes, Stockholm, särskilt kapitel 2 och 8.

³⁷ ”Bildning och kunskap”, särtryck ur Läroplanskommitténs betänkande *Skola för bildning* (SOU 1992:94), s. 31.

påpekade dock nogsamt att dessa fyra inte är de enda existerande kunskapsformer-
na, och också att de inte existerar var för sig skilda från varandra, utan snarare är
olika, samlevande *aspekter* av kunskap. Diskussionen om kunskapsbegreppet åter-
speglas så här i läroplanens inledande del:

Kunskap är inget entydigt begrepp. Kunskap kommer till uttryck i olika former – såsom fakta,
förståelse, färdighet och förtrogenhet – som förutsätter och samspelar med varandra. Skolans
arbete måste inriktas på att ge utrymme för olika kunskapsformer och att skapa ett lärande där
dessa former balanseras och blir till en helhet.³⁸

Olika kunskapsformer kunde vara mer eller mindre framträdande och viktiga i olika
ämnen, menade kommittén, men dess avsikt var inte att framställa vissa kunskaps-
former som generellt mer värdefulla än andra. I tillämpningen av Lpo 94 uppstod
dock – som beskrivits i andra delar av denna rapport – på vissa håll en generali-
sering eller schablonisering av uppnåendemål och betygskriterier, som innebar att
olika kunskapsformer gavs olika betygsvärde. Betyget Godkänt förknippades främst
med faktakunskaper, medan för Väl Godkänt och Mycket Väl Godkänt krävdes
mer av förståelse och förtrogenhet (etc.).

Också detta blev en viktig utgångspunkt för Skolverket i konstruktionen av kun-
skapskraven. Dels kvarstod de fyra F:en – eller i alla fall idén om olika kunskaps-
former. Dels ville man motverka en tolkning av kunskapskraven som innebar att
vissa betygsssteg förknippades med vissa kunskapsformer.

Det senare sågs inte bara som ett betygssättningsproblem utan också som ett
undervisningsproblem. Kursplanemakarnas erfarenhet var att godkänt ibland sågs
som ett slags grundkurs där eleverna i stort sett bara fick arbeta med faktakunskap-
er. Först därefter – om de kom dithän – kunde de gå vidare till att analysera och
reflektera. Risken var att lärarna fick alltför låga förväntningar på elever som hade
godkänt i många ämnen, så att alla elever inte fick tillräckliga utmaningar.³⁹ En am-
bition hos kursplanemakarna, med anknytning till detta, var att de nya kunskaps-
kraven skulle fungera väl för den formativa bedömningen, dvs. i vägledningen av
eleverna i deras kunskapsutveckling.⁴⁰

En taxonomi som verktyg

Kursplanemakarna på Skolverket tolkade alltså sitt uppdrag som att den gamla lä-
roplanen skulle förtydligas och att en central del i arbetet handlade om att rensa i
begreppsfloran: att skriva *tydligare* kunskapskrav genom att använda *färre begrepp* och
använda dem *konsekvent* och *enhetligt*. För att få ett verktyg i detta arbete, studerade
de bland annat olika taxonomier för kunskap. En taxonomi är ju ett sorteringsin-
strument: ett sätt att benämna olika typer av mål för lärandet och skilja dem från
varandra; att klassificera eller kategorisera dem.

Den konstruktion av kunskapskraven som arbetet så småningom landade i är inte
en regelrätt tillämpning av en specifik taxonomi, men den är starkt inspirerad av
den taxonomi som presenteras av Lorin W. Anderson och David R Krathwohl
(red.) i *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing. A Revision of Bloom's Taxonomy*

³⁸ Lpo 94, s. 6 under rubriken *Skolans uppdrag*. Formuleringen kvarstår ograverad i Lgr 11, s. 10.

³⁹ Intervjuer.

⁴⁰ Intervjuer.

of *Educational Objectives*.⁴¹ Som framgår av titeln är deras taxonomi en reviderad version av Harold Blooms taxonomi från 1950-talet som blev vida spridd och diskuterad.

En viktig aspekt av Andersons och Krathwohls revision var att de gjorde en *tvådimensionell* modell för utbildningsmålen (eller målen för lärandet). De noterade att sådana mål anger att eleven ska kunna göra något (verb) med något (substantiv) och alltså utgör verb-substantiv-relationer.⁴² Genom att sålunda först skilja ut och sedan para ihop kunskapsobjektet med det som kunskapssubjektet gör med detta, formuleras olika lärandemål. I taxonomin kallas den första dimensionen ”kunskap” och den andra ”kognitiva processer”. Den får då formen av följande tabell:⁴³

Anderson & Krathwohls reviderade version av Blooms taxonomi

The Knowledge Dimension	The Cognitive Process Dimension					
	1. Remember	2. Understand	3. Apply	4. Analyze	5. Evaluate	6. Create
A. Factual knowledge						
B. Conceptual knowledge						
C. Procedural knowledge			x			
D. Meta-cognitive knowledge						

Ett mål, t.ex. ”beräkna subtraktion av flersiffriga heltal med skutt-metoden”, kan sålunda klassificeras genom att placeras i tabellen vid x, i kombinationen av *applicera* och *procedurkunskap*.

Anderson & Krathwohl bidrog dessutom med en beskrivning av de olika underkategorierna av de kognitiva processerna. *Förstå* delades exempelvis upp i tolka, exemplifiera, klassificera, summera, dra slutsatser, jämföra och förklara.⁴⁴

För kursplanemakarna på Skolverket hade taxonomin som synes fördelen att urskilja olika kognitiva processer och därmed kunskapens mångfacetterade karaktär, vilket stämde väl med läroplanens diskussion om olika kunskapsformer. Men till skillnad från läroplanskommitténs sätt att tala om kunskap, blir inte ”fakta” en kun-

⁴¹ Longman, 2001.

⁴² Anderson & Krathwohl (red) 2001: ”Educational objectives indicate that the student should be able to do something (verb) to or with something (noun) – a verb-noun relationship.” (s. 307)

⁴³ Den presenteras redan på insidan av pärmen av Anderson & Krathwohls bok. För exempel på de olika kategorierna i kunskapsdimensionen, se s. 29. För exempel på kognitiva processer, se s. 31.

⁴⁴ Anderson & Krathwohl (red.) 2001, s 31. ”dra slutsatser” är en inte helt adekvat översättning av *infer*. Här är poängen bara att illustrera att varje kognitiv process kan rymma olika former, visa sig på olika sätt.

skapsform bland andra hos Anderson & Krathwohl, utan representerar en egen dimension i taxonomin, vilket understryker dess roll i de kognitiva processerna.⁴⁵

Det är lätt att se ett slags figurlikhet mellan taxonomin och kursplanernas struktur. I kursplanerna har ju det centrala innehållet – dvs. ungefär Anderson & Krathwohls kunskapsdimension – skilts ut i ett eget avsnitt med en egen rubrik.⁴⁶ Både kursplanernas långsiktiga mål (eller förmågor som de också kallas) och kunskapskraven är ju också uppbyggda som en kombination av vissa kognitiva processer å ena sidan och innehåll å den andra – kanske ett uttryck för inspirationen från taxonomin.

Taxonomin och progressionen

Kursplanemakarnas utmaning var emellertid inte bara att finna ett användbart begreppssystem, utan också att beskriva *progressionen* mellan årskurserna inom varje ämne, liksom att formulera kunskapskrav/betygskriterier, dvs. att fastställa en *värdeskala* för betygen. Ofta uttrycks också det senare med ordet ”progression”: att betygsstegen E-C-A uttrycker en progression. Men den värdering som en betygsskala uttrycker, behöver inte motsvaras av hur faktisk kunskapsutveckling går till – själva den ordning i vilken den sker – vare sig i vilken ordning som en elev utvecklar kunskaper eller i vilken ordning exempelvis olika kognitiva processer tränas i undervisningen. Betygsskalans centrala funktion är att vara en värdeskala, där vissa kunskaper ges ett högre värde. Att *formulera* en betygsskala innebär därför att tillskriva olika kunskaper olika värde i det framtida bytessystem som eleverna kommer att delta i. Nedan används därför ordet ”värdeskala” istället för ”progression”, när skillnaden mellan olika betygssteg avses.

Kunde då kursplanemakarna ta hjälp av taxonomin också för att beskriva progressionen och betygsskalans olika steg? Den ursprungliga Blooms taxonomi representerade en kumulativ hierarki, på så sätt att man måste behärska de lägre stegen innan man kunde behärska de övre. Enligt Anderson & Krathwohl har senare forskning visat att stödet för kumulativitet i denna mening är svagt i delar av skalan. Deras egen reviderade taxonomi representerar därför inte någon hierarki i den meningen. I revisionen var huvudsaken att konstruera en taxonomi användbar för lärare, och de bemödade sig därför inte på samma sätt om att skapa en strikt hierarki, utan tillät en viss överlappning mellan kategorierna. Men någon form av hierarki finns ändå inbyggd i taxonomin, säger skaparna. De sex huvudkategorierna av kognitiva processer är sålunda ordnade hierarkiskt i den meningen att de representerar en ökande komplexitet, till exempel från *förstå* till *analysera* till *utvärdera*.⁴⁷

⁴⁵ Man kan också uttrycka det som att ”fakta” *både* blir en kognitiv process *och* en egen dimension. Faktakunskaper, som det uppfattas i vanligt svenskt språkbruk, kan sägas motsvaras av den kognitiva processen *Remember* i taxonomin. Men oavsett detta tillkommer alltså en dimension i Anderson & Krathwohls taxonomi.

⁴⁶ Anderson & Krathwohl sätter dock inte fullt ut likhetstecken mellan *knowledge* i taxonomin, och *content* (s. 12-13).

⁴⁷ Anderson & Krathwohl (2001) s. 309f. Anderson & Krathwohl nyanserar dock sina anspråk i detta avseende något, i det de menar att deras huvudkategorier är lite överlappande. Mer avancerade underkategorier av huvudkategorin *Förstå*, såsom *Förklara*, är sålunda mer komplexa än enklare former av *Tillämpa*. Men lägger man ut de huvudsakliga kognitiva processerna längs ett kontinuum från enkel till komplex, säger Anderson & Krathwohl, så kommer ändå centrum för varje kategori att vara mer komplex än den föregående.

I princip skulle alltså kursplanemakarna kunnat ta fasta på denna hierarkiska egenskap hos taxonomin och lagt den till grund för betygsskalan. De olika kognitiva processerna skulle då ha fått representera också en värdeskala, exempelvis genom att tillskriva *skapa* högre värde än *utvärdera* som i sin tur tillskrivs högre värde än *analysera* osv.⁴⁸

Detta alternativ uppfattades dock som omöjligt utifrån läroplanens kunskapsdiskussion som inte skulle förstås som att olika kunskapsformer var olika mycket värda. Den nya kursplanekonstruktionen skulle som nämnts motverka ett ”trapptänk” i betygssättningen, där de högre betygen krävde vissa kognitiva processer som inte behövdes på lägre nivå. Den skulle därigenom också motverka att undervisningen planerades efter godkäntbetygets nivå, och att elever gavs olika uppgifter och därmed riskerade att låsas in på lägre nivåer. Kursplanemakarna såg därför som sin uppgift att formulera progressionen inom varje kognitiv process, eller i detta fall inom varje förmåga (vilka alltså motsvarar kognitiva processer i kombination med innehåll).

I konstruktionsarbetet innebar det därför att ytterligare en dimension skulle läggas till den redan tvådimensionella modellen: en progressionsdimension. Detta skedde dock stegvis. Först formulerade man progressionen inom de kognitiva processerna; därefter byggdes innehållet in. Denna stegvisa process ska i det följande illustreras genom nedslag i tre interna dokument i form av arbetstaxonomier från olika tillfällen och slutligen de färdiga kunskapskraven. Syftet är här att urskilja hur beskrivningen av skillnaden mellan betygsnivåer växer fram och även i viss mån hur innehållsdimensionen hanteras.

Vårt första nedslag i processen illustreras av en arbetstaxonomi från februari 2009 uppbyggd med de kognitiva processerna å ena ledden och värdeskalan (här representerad av tre betygssteg) å den andra.⁴⁹

⁴⁸ Även om denna lösning alltså kanske låg närmast till hands, givet hur Anderson och Krathwohl själva tänkte kring modellen, så finns förstås andra principiella möjligheter att med taxonomin som bas lägga till en värdeskala. Det kan ju exempelvis ske i kunskapsdimensionen.

⁴⁹ Dokumentet heter ”Bloom enligt Anderson 20090218”. Obs. att i ursprunget ligger A högst upp och E längst ner; den dimensionen har alltså vänts jämfört med originalet.

Arbetstaxonomi februari 2009

	<i>Minnas</i>	<i>Förstå</i>	<i>Tillämpa</i>	<i>Analysera</i>	<i>Utvärdera</i>	<i>Skapa</i>
<i>Betyget E</i>						
<i>Betyget C</i>						
<i>Betyget A</i>						

Taxonomin är alltså tvådimensionell, precis som Anderson & Krathwohls taxonomi, men istället för deras kunskapsdimension har man lagt in en progressionsdimension eller värdeskala. Vi ska här titta närmare på två av de kognitiva processerna i taxonomin:

Del av arbetstaxonomi februari 2009, *förstå* och *analysera*

	<i>Förstå</i>	<i>Analysera</i>
<i>Betyget E</i>	Beskriver Exemplifierar	Utifrån givna frågeställningar ordna och beskriva sammanhang och relationer
<i>Betyget C</i>	Sammanfattar Kopplar ihop Jämför	Undersöka frågeställningar ur olika perspektiv samt urskilja, och redogöra för sammanhang och relationer
<i>Betyget A</i>	Generaliserar Förklarar Tolkar	Utreda komplexa frågeställningar ur flera perspektiv och förklara sammanhang och relationer

I Förstå-kolumnen ser vi alltså att progressionen beskrivs genom användningen av olika verb på olika nivåer, så att *beskriva* anses mindre värt ur betyghänseende än *förklara*, men båda betraktas som underkategorier av *förstå*. I själva verket är nästan alla verb i Förstå-kolumnen hämtade från de underkategorier för *förstå* som Anderson & Krathwohl presenterar.⁵⁰ Skillnaden är att de här alltså har grupperats och tillskrivits ett betygsvärde.

I Analysera-kolumnen uttrycks värdeskalan dels genom att frågeställningarna har olika karaktär, dels genom att fler perspektiv tillkommer på högre betygsnivåer och dels genom olika verb: eleven ska *ordna och beskriva* respektive *urskilja och redogöra för* respektive *förklara* sammanhang beroende på betygsnivå.

I båda fallen kan vi alltså konstatera att man söker sätta ord på skillnader mellan olika betyg genom att använda substantiella eller beskrivande uttryck.

I någon mån kan vi urskilja ett innehåll eller en kunskapsdimension i ord som *perspektiv*, *sammanhang*, *relationer* men det är på en generell nivå, långt från det ämnesspecifika. Uppgiften i denna fas av processen var ju att finna en för ämnena *gemensam* begreppsapparat.

I en senare version av denna arbetstaxonomi, har tabellen samma grundutseende, men vissa mindre förändringar i hur progressionen uttrycks. I den nya versionen görs ett försök att slå samman de kognitiva processerna. Kolumnerna *Minnas* och

⁵⁰ Anderson & Krathwohl (red.) 2001, pärmens insida längst bak.

Förstå slås ihop till en gemensam. Kolumnerna *Analysera* och *Utvärdera* likaså. För åskådliggörelsen skull nöjer vi oss dock med att återigen titta närmare på bara *Förstå* och *Analysera*:

Arbetstaxonomi maj 2009⁵¹

	<i>Förstå</i>	<i>Analysera</i>
<i>Betyget E</i>	Beskriver enklare processer och företeelser och kan exemplifiera	Ordnar och beskriver sammanhang och relationer utifrån givna föreställningar.
<i>Betyget C</i>	Sammanfattar idéer och tankar. Kopplar ihop olika delar till sammanhang och relationer	Undersöker frågeställningar ur olika perspektiv, prioriterar samt urskiljer och redogör för sammanhang och relationer.
<i>Betyget A</i>	Tolkar information och generaliserar utifrån relevanta och vedertagna kriterier. Jämför och förklarar skillnader	Utredar komplexa frågeställningar ur flera perspektiv, hanterar nivåer och förklarar sammanhang och relationer

Skillnaden mellan betygsstegen formuleras på ungefär samma sätt som i februari-versionen: de åskådliggörs substantiellt eller beskrivande med olika verb och med karaktären på frågeställningarna. Kunskapsobjektet i *Förstå*-kolumnen är mer synligt än tidigare, men det är fortfarande av generell karaktär och inte ämnesspecifikt. Möjligen kan man också säga att värdeskalans uttrycks även i dessa generella innehållsangivelser. På E-nivå handlar det om processer och företeelser; på C-nivå om idéer, tankar, sammanhang och relationer och på A-nivå skillnader. I maj-versionen ser vi dessutom en första användning av jämförande uttryck, alltså det som senare kom att kallas för värdeord: för betyget E krävs bland annat att eleven beskriver *enkla* processer.

Vid vårt tredje nedslag – nästan ett och ett halvt år senare – har taxonomin förändrats mer. I en tabell anges vilka ord som ska användas på de olika betygsnivåerna för respektive ”kunskapsform”. En förenklad variant av taxonomin visas nedan:

Arbetstaxonomi oktober 2010⁵²

<i>Betyg</i>	<i>Kunskapsform</i>							
	Kvantitet	Kvalitet	Förstå	Analysera	Kommunicera	Utvärdera	Tillämpa	Skapa
E								
C								
A								

I denna taxonomi framgår att *kvantitet* och *kvalitet* har sorterats in som kategorier under rubriken ”kunskapsform”. En annan skillnad i förhållande till Anderson &

⁵¹ Dokumentet heter ”Bloom enligt Anderson 20090514”.

⁵² Taxonomin är värd i förhållande till originalet, där kunskapsformerna utgjorde den vertikala dimensionen och betygen den horisontella. Dokumentet heter ”101009 grundskolans matris”.

Krathwohls taxonomi är att *minnas* har försvunnit (möjligen inordnat under *kvantitet* och *förstå*) samtidigt som *kommunicera* har tillkommit.⁵³

Bilden ovan visar en förenklad variant, på så sätt att de flesta av de s.k. kunskapsformerna har flera kolumner i originalet. Det finns alltså flera sätt att skriva fram värdeskalen i t.ex. *kommunicera* och *analysera*.

Återigen tittar vi närmare på *förstå* och *analysera*, för att se hur skillnaden mellan betygsnivåerna uttrycks:

Del av arbetstaxonomi oktober 2010, *förstå* och *analysera* (grundform)

	<i>Förstå</i>	<i>Analysera</i>
<i>Betyget E</i>	Beskriver och kan exemplifiera	undersöker... och beskriver då enkelt identifierbara sammanhang och relationer
<i>Betyget C</i>	Förklarar och kopplar ihop delar till helheter	undersöker... och beskriver då förhållandevis komplexa sammanhang och relationer
<i>Betyget A</i>	Förklarar och generaliserar	undersöker... och beskriver då komplexa sammanhang och relationer – utvecklar nya frågeställningar under arbetets gång

För kunskapsformen *förstå* formuleras skillnaden mellan betyg på i stort sett samma sätt som i februari 2009, med olika verb på olika nivåer, alltså beskrivande uttryck. För kunskapsformen *analysera* används ett sådant uttryck bara en gång: på A-nivå ska eleven utveckla nya frågeställningar under arbetets gång. I övrigt uttrycks skillnaden mellan nivåerna genom komplexiteten i de sammanhang och relationer som eleven undersöker eller beskriver. De är för E ”enkelt identifierbara”, för C ”förhållandevis komplexa” och för A ”komplexa”.

I denna version finns dock utöver grundformen av *analysera* från taxonomin, också fem ytterligare former av *analysera*, benämnda *resonemang*, *reflektera*, *jämföra*, *stegvis ökade kopplingar* och *resultat och slutsatser*.

⁵³ I dokumentet ”Ställningstaganden kring kunskapskraven i grundskolan”, augusti 2010, används ”Minnas/Kvantitet” som en rubrik, vilket kanske tyder på att det inte är så att *minnas* har försvunnit och *kvantitet* har tillkommit, utan att denna kunskapsform fått nytt namn.

Del av arbetstaxonomi oktober 2010, *analysera (alla former utom grundformen)*⁵⁴

	<i>E</i>	<i>C</i>	<i>A</i>
Analysera resonemang	för enkla och till viss del underbyggda resonemang om ... och visar då på enkelt identifierbara samband mellan ...	för utvecklade och underbyggda resonemang om ... och visar då på förhållandevis komplexa samband mellan ...	för välutvecklade och väl underbyggda resonemang om ... och visar då på komplexa samband mellan ...
Analysera reflektera	för enkla resonemang om... och formulerar då frågor och reflektioner som i huvudsak hör till ämnet	för utvecklade resonemang om... och formulerar då frågor och reflektioner som för resonemanget framåt	för välutvecklade och nyanserade resonemang om... och formulerar då frågor och reflektioner som för resonemanget framåt och fördjupar eller breddar det
Analysera jämföra	jämför... och beskriver likheter och skillnader	jämför... och beskriver likheter och skillnader och vad dessa kan bero på	jämför... och beskriver likheter och skillnader och vad dessa kan bero på och leda till
Analysera stegvis ökade kopplingar	tolkar och beskriver slöjdföremåls uttryck och gör då kopplingar till egna erfarenheter	tolkar och beskriver slöjdföremåls uttryck och gör då kopplingar till egna erfarenheter samt trender och traditioner	tolkar och beskriver slöjdföremåls uttryck och gör då kopplingar till egna erfarenheter samt trender och traditioner i olika kulturer
Analysera resultat och slutsatser	jämför resultaten med frågeställningarna och drar då enkla och rimliga slutsatser med viss koppling till biologiska modeller och teorier för enkla resonemang kring resultatens rimlighet och bidrar till att ge förslag på hur undersökningarna kan förbättras	jämför resultaten med frågeställningarna och drar då utvecklade och underbyggda slutsatser med relativt god koppling till biologiska modeller och teorier för utvecklade resonemang kring resultatens rimlighet och ger förslag på hur undersökningarna kan förbättras	jämför resultaten med frågeställningarna och drar då välutvecklade och väl underbyggda slutsatser med god koppling till biologiska modeller och teorier för välutvecklade och nyanserade resonemang kring resultatens rimlighet i relation till möjliga felkällor och ger förslag på hur undersökningarna kan förbättras och pekar ut nya tänkbara frågeställningar att undersöka

Taxonomi visar att skillnaderna mellan betygsstegen nu i stor utsträckning uttrycks genom jämförande uttryck: till exempel för E ”enkla och rimliga” slutsatser, för C ”utvecklade och underbyggda” slutsatser och för A ”välutvecklade och väl underbyggda” slutsatser. Fortfarande finns dock inslag av substantiella skillnader,

⁵⁴ Av utrymmesskäl vänder vi här tillbaka taxonomi till den form den har i originaldokumentet, med betygen horisontellt. Fetstil också i original.

synliga skillnader i görandet på olika nivåer. Exempel på det finns för underkategorin *jämföra*:

E: jämför... och beskriver likheter och skillnader

C: jämför... och beskriver likheter och skillnader och **vad dessa kan bero på**

A: jämför... och beskriver likheter och skillnader och **vad dessa kan bero på och leda till**

Om detta bör kallas att *göra* olika saker, eller om det ska betraktas som en progression i kunskapsobjektet (innehållet) genom att orsaker och konsekvenser läggs till likheter och skillnader spelar mindre roll här. Poängen är att det är ett mer beskrivande sätt att uttrycka skillnaden mellan betygsnivåerna.

Att jämförande uttryck, eller värdeord, används i stor utsträckning är alltså en betydande skillnad jämfört med tidigare versioner av taxonomin. En annan skillnad är att progression nu inte uttrycks med hjälp av komplexiteten i frågeställningarna. I maj 2009 kunde skillnader i *analysera* fortfarande uttryckas genom att frågeställningarna på E var ”givna” och på A ”komplexa”, medan det på C-nivå helt enkelt talas om ”frågeställningar”. Detta kommenteras också i dokumentet *Ställningstaganden kring kunskapskraven i grundskolan* från augusti 2010 som fungerade som en instruktion för arbetet med att skriva kunskapskrav i de olika ämnena. ”Alla elever i grundskolan ska bedömas på samma grunder utifrån samma uppgifter och aktiviteter.[...] Det ska framgå att det är elevens sätt att hantera uppgiften som ligger till grund för bedömningen, inte uppgiftens komplexitet.”⁵⁵

Till slut landade då arbetet i de färdiga kunskapskraven, och vi ska se också på några exempel ur dem. *Förstå* kan enkelt illustreras med en mindre del av kunskapskravet för kemi årskurs 9:

E: Eleven kan **beskriva och ge exempel** på några centrala naturvetenskapliga upptäckter och deras betydelse för människors levnadsvillkor.

C: Eleven kan **förklara och visa på samband** mellan några centrala naturvetenskapliga upptäckter och deras betydelse för människors levnadsvillkor.

A: Eleven kan **förklara och generalisera** kring några centrala naturvetenskapliga upptäckter och deras betydelse för människors levnadsvillkor.

Den formel som här används för att beskriva skillnaden mellan de tre betygsnivåerna är densamma som den som uttrycks i arbetstaxonomin från oktober 2010. Samtidigt finns kanske – just i denna del – en dragning åt det ”trapptänk” som vi har beskrivit tidigare och som man ville komma ifrån med de nya kunskapskraven. För godkänt räcker det att beskriva och ge exempel, för högre betygsnivåer ska man förklara och generalisera. Notervärt är att just *förstå* har behållit ungefär samma formuleringar genom hela konstruktionsprocessen, och att de uttryck som används är hämtade från Anderson & Krathwohls underkategorier (utom *beskriva*).

⁵⁵ S. 1. Se också instruktionerna under rubriken ”Analysera”:

”Uppgifterna till eleverna får inte skilja sig mellan betygsnivåerna varför grundskolans kunskapskrav inte anger olika svårighetsgrad i de frågeställningar, dilemman eller problem som eleven analyserar (med t.ex. enkla problem/problem/komplexa problem). Kraven anger i stället att eleverna analyserar enkla sammanhang... /sammanhang/komplexa sammanhang (och relationer) utifrån sina frågeställningar, dilemman och problem.”

När det gäller *analysera* ser utvecklingen helt annorlunda ut. Illustrationen hämtas här ur samhällskunskapens kunskapskrav. Detta är första delen av kunskapskravet för samhällskunskap. För att dessutom illustrera progressionen mellan årskurserna, citeras också motsvarande del av kunskapskravet för betyget A i åk 6.

Åk 6:

A: Eleven har **mycket goda** kunskaper om olika samhällsstrukturer. Eleven visar det genom att undersöka hur sociala, mediala, rättsliga, ekonomiska och politiska strukturer i samhället är uppbyggda och fungerar och beskriver då **komplexa** samband inom olika samhällsstrukturer. I beskrivningarna kan eleven använda begrepp på ett **väl** fungerande sätt.

Åk 9:

E: Eleven har **grundläggande** kunskaper om olika samhällsstrukturer. Eleven visar det genom att undersöka hur sociala, mediala, rättsliga, ekonomiska och politiska strukturer i samhället är uppbyggda och fungerar och beskriver då **enkla** samband inom och mellan olika samhällsstrukturer. I beskrivningarna kan eleven använda begrepp och modeller på ett **i huvudsak** fungerande sätt.

C: Eleven har **goda** kunskaper om olika samhällsstrukturer. Eleven visar det genom att undersöka hur sociala, mediala, rättsliga, ekonomiska och politiska strukturer i samhället är uppbyggda och fungerar och beskriver då **förhållandevis komplexa** samband inom och mellan olika samhällsstrukturer. I beskrivningarna kan eleven använda begrepp och modeller på ett **relativt väl** fungerande sätt.

A: Eleven har **mycket goda** kunskaper om olika samhällsstrukturer. Eleven visar det genom att undersöka hur sociala, mediala, rättsliga, ekonomiska och politiska strukturer i samhället är uppbyggda och fungerar och beskriver då **komplexa** samband inom och mellan olika samhällsstrukturer. I beskrivningarna kan eleven använda begrepp och modeller på ett **väl** fungerande sätt.⁵⁶

Skillnaden mellan A i åk 6 och A i åk 9 uttrycks genom tillägget av samband *mellan* olika samhällsstrukturer, samt användningen av modeller. I övrigt är formuleringarna desamma för åk 6 och åk 9.

När det gäller åk 9 finns här inga inslag av substantiella eller beskrivande uttryck för att uttrycka skillnader mellan betygen. Dessa uttrycks istället med de anvisade värdeorden.

Observera att kunskapskraven förstås är beskrivande och substantiella med avseende på vilka kognitiva processer läraren ska bedöma och även, på ett generellt plan, innehållet.⁵⁷ Det är just nivåangivelserna – skillnaderna mellan olika betygssteg – som formuleras i jämförande termer.

Dominansen för jämförande ord gäller i själva verket hela kunskapskravet för samhällskunskap i årskurs 9, inte bara den citerade delen. Alla skillnader mellan betygsstegen uttrycks med jämförande uttryck (värdeord) snarare än beskrivande uttryck. Också kunskapskravet för åk 9 i svenska domineras av jämförande ord, möjligen med något undantag.⁵⁸ Kemins kunskapskrav har i flera fall behållit mer beskrivande uttryck.

⁵⁶ Understrykningarna finns inte i original, utan markerar här skillnaden mellan åk 6 och åk 9 i denna del av kravet.

⁵⁷ Eller ”kunskapsdimensionen” med Anderson & Krathwohls terminologi.

⁵⁸ ”i huvudsak fungerande - ändamålsenligt – ändamålsenligt och effektivt sätt”

Värdeorden

Sammantaget visar alltså redogörelsen ovan att det under arbetsprocessen med kunskapskraven skedde en stegvis förändring i hur skillnaderna mellan olika betyg uttrycktes. Från att använt företrädesvis mer beskrivande uttryck (exemplifiera – förklara – generalisera), använde man alltfler jämförande uttryck (i huvudsak fungerande – relativt väl fungerande – väl fungerande). Som framgår ovan finns de beskrivande uttrycken kvar för den kognitiva processen *förstå*. I de här fokuserade ämnena är det bara kemins kunskapskrav som fortfarande har påtagliga inslag av beskrivande uttryck när skillnaden mellan betygen beskrivs. I kunskapskraven för svenska och samhällskunskap används istället nästan enbart jämförande uttryck, de s.k. värdeorden.

Varför blev det så? Som framgår ovan verkar en orsak kunna sökas i kursplanemakarnas försök att jämkla mellan flera utgångspunkter, mellan förändring och kontinuitet och mellan olika ämnens behov. Vad gäller regeringens uppdrag tog man framför allt fasta på uppgiften att använda en mindre mängd begrepp på ett konsekvent och enhetligt sätt, lika i alla ämnen och över årskurser. Vad gäller läroplanens kunskapsbegrepp och problem i den tidigare tolkningen av betygskriterierna, tog man särskilt fasta på att skriva fram olika kunskapsformer och motverka att olika kunskapsformer förknippas med olika betygssteg, liksom att elever ges olika uppgifter. Anderson & Krathwohls taxonomi uppfattades delvis möta båda dessa behov eller utgångspunkter. När kursplanemakare i våra intervjuer tillfrågas om varför man inte tillämpade taxonomin fullt ut, blir svaret att man försökte, men inte ansåg att resultatet mötte kraven på tydlighet och begrepps begränsning. Det blev alltför komplicerat, detaljerat och omfattande.

En komplikation var säkerligen den att taxonomin måste kompletteras med en värdeskala. P.g.a. den tidigare tolkningen av betygskriterierna, valde man att söka konstruera denna inom varje kognitiv process, varför i praktiken en tredje dimension tillkom till modellen. Den process som följde kännetecknades av att man gradvis övergick från att mest formulera skillnader mellan betygen med beskrivande uttryck, till att företrädesvis använda jämförande uttryck.

Det fanns en intern diskussion kring vägvalen i denna del. Som nämndes i *Konstruktionens kronologi* genomfördes arbetet till stor del av undervisningsråden på Förskole- och grundskoleenheten, den enhet på Skolverket som ansvarar för kursplanerna. En person från Prov- och bedömningsenheten bidrog dock aktivt under en del av diskussionen med synpunkter utifrån den enhetens ansvar för och erfarenheter av konstruktionen av nationella prov. Till följd av denna interna kritik, uppdrog Skolverket åt några lärosäten att bidra med förslag, vilket också gjordes. Det var just lärosäten som har deltagit i konstruktion av nationella ämnesprov. Ett sådant förslag – från Umeå – syftade till att diskriminera nivåerna mycket tydligare genom att skriva fram olika kännetecken för olika nivåer. Detta skulle, menade forskarna, göra det mycket lättare för dem att konstruera prov. Kursplanemakarna bedömde dock att det då verkligen blev olika göranden på olika nivåer, på ett sätt som i praktiken skulle leda till ett sådant ”traptänk” som man ville motverka. Även om provinstitutionen och Skolverket i princip hade samma tanke med konstruktionen – att det var samma kunskap, men att kunskapen gestaltades olika på olika nivåer – trodde kursplanemakarna på Skolverket att det i praktiken skulle bli

för svårt för lärarna att urskilja progressionen genom *bela* grundskolan. En starkt försvårande faktor i detta var att de långsiktiga målen enligt direktiven skulle gälla för alla årskurser. Det hade varit enklare, menade kursplanemakarna, att konstruera diskriminerande kunskapskrav om det hade varit olika mål i åk 3, 6 och 9. Men eftersom en viktig utgångspunkt samtidigt var att komma bort ett målsystem med flera nivåer (de tidigare *mål att uppnå* respektive *mål att sträva mot*) så fanns inte denna möjlighet.⁵⁹

Fakta och förmågor

Ovanstående beskrivning av processen, belyser också i någon mån frågan om ”fakta och förmågor”, som ju också har blivit en stötesten för vissa lärare. Anderson & Krathwohl erbjuder ett sätt att förstå denna relation, genom att upprätta en tvådimensionalitet med kunskapsobjektet å ena lederna och kunskapssubjektets handlingar, de kognitiva processerna, å den andra i sin taxonomi. Själva grundtanket i denna taxonomi uppfattades ju också som lämpligt för Skolverkets kursplanemakare, mot bakgrund av läroplanens diskussion om kunskapens flerdimensionella karaktär. Den kombination av kognitiva processer och innehåll som de slutliga kunskapskraven utgör, stämmer också i sina grunddrag väl med detta tänk.

Men i den praktiska arbetsprocessen, började man med att (i stort sett) bortse från kunskapsdimensionen: steg ett var att formulera progressionen, skillnaden mellan årskurser och betygssteg i generella termer. Alla ämnen skulle ju använda samma begrepp, så dessa begrepp formulerades först. Först i senare steg, förde man in mer av kunskapsobjektet i de olika ämnena. Det skedde dock inte genom en tillämpning av Anderson & Krathwohls tvådimensionella taxonomi där en viss ”kognitiv process” paras ihop med viss ”kunskap” (innehåll) vilket resulterar i ett visst lärandemål. Innehållet i kunskapskraven är mer allmänt och övergripande angivet. Den taxonomi som ligger till grund för kunskapskraven (se varianten från oktober 2010 ovan) var visserligen tvådimensionell, men dimensionerna var betygen respektive de kognitiva processerna. Kunskapsobjektet – det centrala innehållet – skulle ju läggas till i respektive ämne. Kunskapskraven skulle vara ämnesspecifika. I *Ställningstaganden kring kunskapskraven i grundskolan*, som låg till grund för den slutliga konstruktionen av de olika ämnenas kunskapskrav, var den uttryckliga instruktionen att allt centralt innehåll måste ingå i kunskapskraven. De måste därför uttryckas så generellt att allt innehåll täcks in.⁶⁰

Enligt kursplanemakarna uppstod problem när man skrev in innehållet i kunskapskraven. Man prövade olika varianter härvidlag. Om man skrev in mycket av innehållet, blev kunskapskraven så långa och detaljerade och det i sig, enligt de intervjuade, blev otydligt.

Igen handlade det här om en avvägning mellan olika utgångspunkter. Ambitionen att å ena sidan skriva in det centrala innehållet i kunskapskraven och å den andra få med de olika kognitiva processerna på varje nivå, och detta med en enhetlig begreppsapparat, landade i en kompromiss där det centrala innehållet är relativt övergripande hållet.

⁵⁹ Intervju.

⁶⁰ S. 2.

Här tillkom också överväganden med anledning av den bestämmelse som anger att kunskapskraven skulle vara av tröskelkaraktär, en regel som kursplanemakarna redan från början visste skulle gälla.⁶¹ Eftersom hela kunskapskravet måste vara uppfyllt för ett visst betyg, ansågs det viktigt att inte alltför specifikt skriva fram innehållet, eftersom en elev då skulle kunna falla på att inte klara en liten del av detta. Man använde medvetet formuleringar som ”några” eller ”exempel” för att öppna upp kunskapskraven och motverka att elever inte når ett betyg därför att de inte kan visa de rätta kvaliteterna på precis allt innehåll.⁶²

Däremot spelade inte överväganden om den pedagogiska friheten för lärarna in när det gäller hur det centrala innehållet skulle skrivas in i kunskapskraven.

Processen där kunskapskraven fick sitt innehåll präglades alltså av avvägningar mellan olika utgångspunkter eller behov, och att man rent praktiskt prövade sig fram genom att skriva olika varianter. I botten fanns möjligen också skillnader i kunskapsyn mellan olika aktörer, där vissa ville se mer faktabetonade och därmed innehållsrika kunskapskrav och andra hävdade vikten av att progressionen i de kognitiva processerna tydligt framgick och att textmassan därför hölls nere. Även vad avser hur relationen mellan fakta och förmågor tar sig uttryck, kan kunskapskraven alltså ses som en kompromiss och ett resultat av en prövande process där man söker tillgodose olika behov och synpunkter.

Eleve exempel

Många lärare i vår studie menar, som framgått av tidigare kapitel, att kunskapskraven med sina värdeord behöver kompletteras med nationella elevexempel för att de nivåer som avses ska bli tydliga. Skolverket har – efter att den nya läroplanen börjat gälla – publicerat kommentarmaterial i några ämnen som stöd för bedömningen, där autentiska elevexempel är en del. Där framgår dock att elevexemplen i sig inte ska uppfattas som normerande. Materialets avsikt är att visa hur en grupp lärare resonerar och hur man därför *kan* tänka när man bedömer elever. Läsaren får stöd i att analysera olika aspekter av kunskapskraven.⁶³ Vissa av våra lärare har upplevt att dessa material är ett stöd och efterlyste sådant också i övriga ämnen. Andra menar att stöden inte räcker för deras behov av en nivåangivelse. En del lärare säger sig nu istället invänta de nationella ämnesproven för att i någon mån fylla detta behov.

När Skolverket nu valde att företrädesvis använda sig av värdeord för att uttrycka skillnader mellan betygsnivåer – varför kompletterades de inte med elevexempel? De förklaringar som framförts i våra intervjuer med kursplanemakare har varit av

⁶¹ Intervju.

⁶² Intervju.

⁶³ Redan inledningsvis påpekas mycket tydligt vad materialet inte är: ”Materialet ska däremot inte [...] sätta kravnivåer och definiera betygsgränser på det sätt som till exempel ett nationellt prov gör.” (s. 4). Vidare konstateras att tolkningen av ett värdeord nästan alltid måste avgöras av sammanhanget. Det innebär att samma ord kan behöva tolkas på olika sätt i olika arbetsområden, och därmed förstås också att det ”ofta är svårt att slå fast en tolkning av ett enskilt värdeord en gång för alla.” (s. 7) Man beskriver ”ett antal *möjliga* bedömningsgrunder” och vill i sammanhanget ”betona att dessa aspekter inte ska betraktas som absoluta, utan är resultatet av en analys av de elevsvar som lärarna har haft tillgång till.” (s. 9 våra kursiveringar). Formuleringar av detta slag återkommer flera gånger i kommentarmaterialet. Sidhänvisningarna här avser Skolverket 2012: *Kommentarmaterial till kunskapskraven i samhällskunskap*, men samma formuleringar används i motsvarande kommentarmaterial för svenska och svenska som andraspråk.

både praktiskt och principiellt slag. Att ta fram elevexempel är ett mycket grannlagt arbete, som kräver en stor arbetsinsats under medverkan av många lärare och elever. Detta hanns inte med under den tid som man arbetade med kunskapskraven. Över huvud taget upplevde kursplanemakarna detta som en försvårande omständighet för konstruktionen av kunskapskraven: *att tiden var knapp*. Men som framgår av kronologin ovan, var den tidsrymd som konstruktionen pågick under faktiskt inte så liten.⁶⁴ Att man höll på under ganska lång tid, hindrar förstås inte att den arbetstid man hade till sitt förfogande var knapp. Flera inblandade personer menar att man borde ha haft en grundligare, mer omsorgsfull förberedelseprocess innan man satte igång själva skrivarbetet.⁶⁵

En annan försvårande praktisk omständighet var att de nya kursplanerna inte hade tillämpats i praktiken ännu, varför det inte fanns några autentiska elevexempel att använda som tillkommit under den nya läroplanens tid. Å andra sidan skulle ju den nya läroplanen inte egentligen vara ny, utan bara förtydligad. I den meningen var den ju redan tillämpad, och rimligen rätt tillämpad åtminstone någonstans.

Den principiella invändningen handlar om lärarnas professionella friutrymme och ”exemplens förbannelse”. Är det inte, undrar en centralt placerad kursplanemakare retoriskt, en viktig del av läraryrket, av lärarens professionalitet, att kunna bedöma? Hur långt ska staten gå i att definiera vad som är kvalitet? Att föreskriva med elevexempel skulle vara att ta över det professionella arbetet, menade man.

Kursplanemakarnas erfarenhet var att elevexempel blir mycket starkt styrande och att detta kan leda till en insnävning av undervisningen. Som ett exempel på det hänvisades i intervjun till Skolinspektionens kritik av Sigtuna som hade tagit fram exempel. När inspektörerna gjorde besök i bildundervisningen i kommunens skolor, visade det sig att alla skolor arbetade med just det som kommunens elevexempel handlade om. Risken är alltså att elevexemplen styr mer än kursplanen, så att lärarna inte undervisar utifrån *hela* kursplanen. Kunskaper gestaltas på så olika sätt, menade kursplanemakarna. Det skulle ha krävts väldigt många elevexempel i varje ämne för att visa på den variationen och för att motverka en insnävning.

Det viktigaste skälet till att man inte tog fram elevexempel (och till att de elevexempel som senare togs fram fick den karaktär de fick) var alltså att de skulle bli alltför styrande och riskerade att begränsa undervisningen.⁶⁶ Också i frågan om elevexempel fanns dock en viss intern diskussion med olika ståndpunkter inom verket.⁶⁷

Decentraliserad ambivalens och den heta potatisens hypotes

Voffor gör di på detta viset? är en fråga som många lärare ställer sig när de ställs inför kursplanernas värdeord och det som de uppfattar som en otydlighet vad avser relat-

⁶⁴ Och ser man till den längre processen med utredningar och propositioner, så visste man ju långt före uppdraget att ett sådant var på ingång.

⁶⁵ Intervjuer. Detta uttrycks också av flera respondenter i Mälardalens högskolas utvärdering av arbetsorganisationen, bland annat av en person som kritiserade att Skolverket verkade ligga bara ”en hästlängd före” arbetsgrupperna när det gällde konstruktionen av kunskapskraven; ”vi bygger skeppet medan vi seglar, sade man”. (Carlhed, Niklasson och Vestman 2010, appendix)

⁶⁶ Intervju.

⁶⁷ Intervju.

ionen mellan fakta och förmågor, mellan kunskapskrav och centralt innehåll.⁶⁸ Vår tolkning är att kunskapskravens karaktär är en följd av en process där olika utgångspunkter och uppfattningar skulle tillfredsställas samtidigt och där resultatet blev en kompromiss. Det som i processen utgjorde olika utgångspunkter/behov/synpunkter/synsätt satte sin prägel på konstruktionen, vilket nu i genomförandet visar sig i tolkningssvårigheter för lärarna. Lärarna – som är längst ut i ledet och de som ska tillämpa kunskapskraven i sin dagliga verksamhet – är de som får leva med och hantera de ambivalenser som kunskapskraven inrymmer till följd av den spänningsfyllda konstruktionsprocessen. Motsättningar mellan olika behov och kanske synsätt har på så sätt inte upplösts, utan decentraliserats ut från den centrala politiska och byråkratiska nivån, till lärarna på genomförandenivån.⁶⁹

När det gäller frågan om elevexemplen synliggör de kanske snarare ett grundläggande problem i systemet. Kursplanemakarnas resonemang om ”exemplens förbannelse” – att exemplen tenderar att få stark styrande kraft och i förlängningen snäva in undervisningen jämfört med vad kursplanen i sin helhet åsyftar – är analogt med det man i forskningen beskrivit som *teaching to the test*, dvs. att lärare tenderar att snäva in undervisningen mot det som prövas i nationella prov. Som påpekats i redogörelsen för intervjuerna, innebär dock konstruktionen med värdeord tillsammans med frånvaron av elevexempel, att en del lärare istället ”väntar på” de nationella proven. Att inte konstruera elevexempel innebär alltså att man skjuter problemet vidare till en annan aktör, i det här fallet nationella provmakare.

Det är i sammanhanget viktigt att förstå att lärarnas efterlysning av nivåangivelser och elevexempel förstås inte beror på att de önskar en starkare styrning *i sig*, än mindre förstås en insnävning av undervisningen. Det är inte så lärarna uttrycker sig i våra intervjuer. Det är med hänvisning till den nationella likvärdigheten i betygssättning som lärare önskar detta. De vill att eleverna ska få tävla om gymnasieplatser på lika villkor. De vill att eleverna ska ha en chans att klara sin gymnasieutbildning och inte falla på fel förkunskaper. Till detta kommer att de känner en frustration i att inte kunna förklara sin betygssättning fullt ut för föräldrar och elever, vilket förutsätts i ett system med mål- eller kunskapsrelaterade betygskriterier. Lärarna är också väl medvetna om att deras skolor – i förlängningen också de själva – värderas och bedöms efter måluppfyllelsen där betyg och nationella prov är de centrala måtten. Kort sagt, lärarna verkar och eleverna lever i ett system som åtminstone delvis präglas av mål- och resultatstyrning. Hur målen är formulerade och hur resultaten mäts, blir därför viktigt för dem.

Följer man kunskapskravens⁷⁰ historia bakåt till mål- och resultatstyrningens införande, blir det tydligt att den konkreta utformningen av kunskapskrav hela tiden varit en het potatis. Vid 1990-talets början arbetade två statliga utredningar parallellt. Den ena var Läroplanskommittén, vars förslag alltså låg till grund för 1994 års

⁶⁸ Fast inte med just de orden, förstås.

⁶⁹ Jämför Michael Lipsky 1980/2010: *Street Level Bureaucracy. Dilemmas of the Individual in Public Services*. 30th Anniversary Expanded Edition. Russell Sage Foundation, New York. S. 41: ”Agency goals may be ambiguous because the conflicts that existed when programs were originally developed were submerged. A typical mechanism of legislative conflict resolution is to pass on intractable conflicts for resolution (or continued irresolution) at the administrative level.”

⁷⁰ Eller ”betygskriterierna” som det ju hette tidigare.

läroplan och kursplaner, och den andra var Betygsberedningen.⁷¹ Betygsberedningen föreslog en sexgradig betygsskala med vidhängande betygskriterier av två typer. Beredningen gav exempel på hur de ämnesspecifika betygskriterierna skulle kunna se ut, men betonade samtidigt att den såg det som Läroplanskommitténs uppgift att formulera betygskriterierna eftersom dessa var en del av kursplanerna – och kursplanerna låg ju på Läroplanskommitténs bord. Läroplanskommittén redovisade dock inga betygskriterier i sina betänkanden. ”Ingen av utredningarna ansåg sig således ha möjlighet eller befogenhet att ge förslag på ämnesanpassade betygskriterier”, konstaterar därför 2007 års betygsberedning i sin historik.⁷²

I det riksdagsbeslut som följde på de bägge utredningarna, slogs fast att grundskolan skulle ha en tregradig betygsskala. För betyget Godkänd skulle kursplanernas mål att uppnå fungera som betygskriterier. För betyget Mycket Väl Godkänd skulle lärarna själva utarbeta kriterier, medan uppdraget att formulera kriterier för Väl Godkänd föll på Skolverket.⁷³ Dessa betygskriterier publicerades 1994. Senare fick Skolverket också i uppdrag att formulera betygskriterier för MVG, vilka publicerades 2000.⁷⁴

Så långt kan behandlingen av kunskapskraven/betygskriterierna alltså med viss förenkling beskrivas som att Läroplanskommittén och Betygsberedningen kastade den heta potatisen mellan sig, så att den sedermera hamnade i Skolverkets knä. I konstruktionen av betygskriterier, tog dock Skolverket fasta på Betygsberedningens förslag om ett system med kriteriebeskrivningar på flera nivåer. Förslaget följdes inte i sin helhet, men den del som faktiskt följdes stipulerade att de nationella *kursplanerna* skulle innehålla *utbildningsmål* med *ämnesspecifika betygskriterier*, medan skolorna skulle ta fram *lokala arbetsplaner* med *undervisningsmål* med *stoffs specifika* betygskriterier.⁷⁵ Detta system förutsatte alltså ”att lärarna på lokal nivå skulle utforma undervisningsmål och betygskriterier som var anpassade till och uttrycktes i termer av det stoff som valts att ingå i undervisningen”.⁷⁶ Med andra ord överläts en del av ansvaret att formulera betygskriterier (kunskapskrav) på lärarna; en del av den heta potatisen skickades på så sätt vidare till lärarna igen.

Skolnivåns ansvar att formulera lokala arbetsplaner och lokala betygskriterier finns inte kvar med nuvarande reglering av skolan. I och med den revision som ledde fram till Lgr 11 med vidhängande kursplaner och kunskapskrav, lades som bekant återigen ansvaret på Skolverket att formulera de kunskapskrav (betygskriterier) mot vilka lärarna skulle bedöma och betygssätta sina elevers kunskaper. Den heta potatisen hade ännu en gång hamnat hos Skolverket. Och den brände fortfarande fingrarna på de som faktiskt skulle skriva: arbetsgrupperna som skrev kursplanerna tyckte ofta att detta var det svåraste delen i uppdraget och det var också den del

⁷¹ Historiken i denna del bygger på betänkandet från 2007 års Betygsberedning (U 2007:A), närmare bestämt kapitlet ”Historik”, skrivet av Kristian Ramstedt. Sidhänvisningar i det följande är till detta betänkande om inget annat anges.

⁷² S. 21. I historiken framgår också att huvuddelen av remissinstanserna som granskade betygsberedningens förslag, avstyrkte föreslagen till nya betyg, ”främst därför att instanserna fann beskrivningarna av kriteriernas utformning och resonemangen om kunskapsprogression oklara.” (s. 22)

⁷³ S. 24.

⁷⁴ S. 29.

⁷⁵ S. 27.

⁷⁶ S. 28.

man skrev sist (som nämnts i avsnittet *Konstruktionens kronologi* ovan). Som en följd av detta blev arbetet inte klart under den tid som arbetsgrupperna hade till sitt förfogande, utan i just denna del måste arbetet slutföras internt på Skolverket.

Som visats i ovanstående redogörelse började detta arbete med ett försök att formulera skillnaderna mellan betygen i beskrivande termer. Slutresultatet – de nu gällande kunskapskraven – präglas dock av att betygsskillnaderna istället inte enbart men i stor utsträckning formuleras i *jämförande* termer, nämligen med hjälp av de s.k. värdeorden. Och värdeorden kan inte, säger Skolverket till lärarna, definieras eller exemplifieras en gång för alla. Beskrivningen av kunskapsnivåerna är inte ett arbete som kan utföras centralt:

Det kommer aldrig att vara möjligt att en gång för alla slå fast exakt vilka kunskaper eller prestationer som krävs för att motsvara ett specifikt värdeord. Vad innebär det egentligen att ha ”mycket goda kunskaper” om något? Det skulle kräva en beskrivning av alla upptänkliga situationer som kan uppstå, och likaså en beskrivning av alla möjliga elevprestationer för att entydigt kunna besvara den frågan.

Vad man däremot kan göra är att försöka ringa in vilka bedömningsaspekter som man kan utgå från i bedömningen. [...] När lärare gör systematiska analyser av kunskapskraven och därefter diskuterar dem inom professionen blir det möjligt att utveckla en större samsyn och ett gemensamt språk för att beskriva kunskapsnivåer och prestationer.

Det är inte ett arbete som kan utföras centralt för att därefter överlämnas till de verksamma lärarna. [...] [D]et är lärarna som gör bedömningarna i praktiken. Deras kunskap om styrdokumentet, eleverna och om undervisningens faktiska innehåll är det som ytterst kan göra bedömningen säker och rättvis.⁷⁷

Den brännande frågan om hur de olika nivåerna faktiskt visar sig hos eleverna, har på detta sätt återigen hamnat i lärarnas knä. Många lärares reaktion blir då att efterfråga nationella elevexempel – eller att invänta de nationella proven.

Denna tolkning av kunskapskravskonstruktionens historik kan vi kalla för den Heta Potatisens Hypotes.⁷⁸ Systemet med mål- och resultatstyrning förutsätter någon typ av kriterier för mål och resultat. Dessa kriterier måste ge förutsättningar för nationell likvärdighet – ett krav som naturligtvis blir starkare i ett system med både betygssurval till gymnasiet och en skolmarknad där skolorna konkurrerar om elever och elever konkurrerar om gymnasieplatser. Men att formulera sådana kriterier på ett sätt som inte bara tillåter utan främjar en god undervisning som leder till de kunskaper som vi anser att eleverna bör ha – det är en så svår uppgift att den bollar fram och tillbaka och nedåt genom utbildningssystemet.

⁷⁷ Citatet är hämtat s. 51 i Skolverket 2012: *Kommentarmaterial till kunskapskraven i samhällskunskap*, under rubriken *Avslutningsord*. Samma formuleringar används motsvarande kommentarmaterial för andra ämnen.

⁷⁸ Användningen av uttrycket ”en het potatis” i denna text är en feltolkning av uttrycket, eftersom en het potatis syftar på ett stridsämne, ”en fråga som kan välla strid”, och inte på något besvärligt som ingen vill ta och därför kastar vidare – detta enligt Språkspalten i Svenska Dagbladet 24 oktober 2004, (http://www.svd.se/kultur/sprakspalt/heta-och-sexiga-gronsaker_169770.svd). Men å andra sidan framgår i artikeln att det är en vanlig feltolkning, så vi har valt att ändå använda liknelsen.