

Vaghet och vanmakt

– 20 år med kunskapskrav i den svenska skolan

Gunnar Hyltegren



© GUNNAR HYLTEGREN, 2014.

ISBN 978-91-7346-805-3 (tryckt)

ISBN 978-91-7346-806-0 (pdf)

ISSN 0436-1121

Denna doktorsavhandling har genomförts inom ramen för forskarskolan i utbildningsvetenskap vid Centrum för utbildningsvetenskap och lärarforskning, Göteborgs universitet.

Centrum för utbildningsvetenskap och lärarforskning, CUL
Forskarsholan i utbildningsvetenskap. www.cul.gu.se
Doktorsavhandling 41

CUL inrättades 2004 och har som uppgift att främja och stödja forskning och forskarutbildning med anknytning till läraryrket och lärarutbildningen. Forskarsholan är fakultetsövergripande och drivs i samarbete mellan de fakulteter som medverkar i lärarutbildningen vid Göteborgs universitet samt i samarbete med kommuner, skolhuvudmän och högskolor.

Avhandlingen finns även i fulltext på:
<http://hdl.handle.net/2077/37062>

Prenumeration på serien eller beställningar av enskilda exemplar skickas till:
Acta Universitatis Gothoburgensis, Box 222, 405 30 Göteborg, eller till
acta@ub.gu.se

Foto: Ina Hyltegren

Tryck:

Ineko AB, Källered 2014

Abstract

Title: Vagueness and powerlessness - 20 years of national knowledge requirements in Swedish schools
Author: Gunnar Hyltegren
Language: Swedish with an English summary
ISBN: 978-91-7346-805-3 (tryckt)
ISBN: 978-91-7346-806-0 (pdf)
ISSN: 0436-1121
Keywords: knowledge requirements, assessment, grading, approved knowledge, management by objectives

This thesis poses three questions about the Swedish national knowledge requirements, which have been in place in Swedish schools since 1994: How do teachers understand them? How do members of parliament understand them? How useful are they as teaching assessment tools? Edmund Husserl's concept of intentionality provides a perspective on these knowledge requirements as meaningful phenomena. Martin Heidegger's conceptual framework highlights usefulness as a statutory prerequisite to be able to see the knowledge requirements as a tool for assessment and national governance.

The empirical material for the three parts of the thesis come from conversations with thirteen teachers who award grades, a review of 197 parliamentary bills from 1990 to 2010 and a review of the knowledge requirements for the subject of Swedish in primary and secondary school curricula from the years 1994, 2000 and 2011.

The study's first results section shows that teachers understand the national knowledge requirements as corresponding to either qualitative or quantitative differences in the level of knowledge, or as a combination of the two. These different interpretations entail different ways of using the knowledge requirements in different assessment situations. The second results section shows that members of parliament have very high hopes for what the knowledge requirements will accomplish in Swedish schools. The results of the study in Part Three demonstrate that the national knowledge requirements are so vague that their usefulness is questionable.

Innehåll

Förord

INLEDNING OCH SYFTE.....	13
Studiens bakgrund	13
Betygsberedningens förslag.....	13
Läsåret 1994/95.....	15
Den lokala arbetsplanen i samhällskunskap	15
Läsåret 1995/96.....	17
Det första försöket i ämnet samhällskunskap.....	19
Det andra försöket i ämnet samhällskunskap	23
Ett radikalt förslag till lösning på problemet.....	28
Möte med skolledningen.....	29
Kunskapskraven i olika funktioner.....	31
Tiden närmast före läroplansreformen 1994.....	32
Det nya i läroplansreformen 1994.....	33
Studiens syfte.....	34
NEDSLAG I FORSKNINGSFÄLTET.....	37
Utbildningsutvärderingar	38
Globalisering och utvärderingsbehov.....	39
Betygsättning	41
Betygsättningsmodeller.....	41
Betygsättningsmetoder	43
Betygsskalor.....	45
Nationella kunskapskrav	46
Målstyrning kontra regelstyrning.....	47
Deltagande målstyrning kontra resultatstyrning.....	50
Målstyrning kontra tidsstyrning.....	53
Målstyrning, tidsstyrning och likvärdighet	54
Kunskapskravens användning.....	57
Kunskapsbedömning.....	57
Bedömning i klassrummet	59
Kunskapskravens användbarhet	60
Omfång, specificering och precision.....	60
Lärande och kunskapsresultat	62
Lärares förståelse	66

Upplevelsen av betygssystemet som stöd	67
Förståelsen av betygssystemet	67
Förståelsen av betygssättningens vad	68
Några sammanfattande slutsatser	69
TEORI	71
Studiens fenomenologiska begrepp	71
METOD	83
Metoddiskussion	83
Genomförande	88
1. Hur kan lärare förstå kunskapskrav?	88
2. Hur kan riksdagsledamöter förstå kunskapskrav?	93
3. Hur kan kunskapskravens användbarhet förstås?	98
RESULTAT 1. HUR KAN LÄRARE FÖRSTÅ KUNSKAPSKRAV?	105
Undersökningsresultat	105
Kunskapstyper	105
Kunskapsgrader	124
Kombinationen typ och grad	137
Sammanfattning – resultat 1	140
Artskillnader	140
Gradskillnader	141
Art och grad	142
RESULTAT 2. HUR KAN RIKSDAGSLEDAMÖTER FÖRSTÅ KUNSKAPSKRAV?	143
Undersökningsresultat	144
Kunskapskravens möjligheter	144
Avgörande förutsättningar	176
Sammanfattning – resultat 2	189
Kunskapskraven i allmänhet	190
Kunskapskraven för godkänt	190
Förutsättningarna	192
RESULTAT 3. HUR KAN KUNSKAPSKRAVENS ANVÄNDBARHET FÖRSTÅS?	195
Undersökningsresultat – läroplansreform 1994	196
Svenska i grundskolan	196
Svenska A i gymnasieskolan	199

Svenska B i gymnasieskolan.....	205
Undersökningsresultat - kursplanerevideringen 2000.....	212
Svenska i grundskolan.....	213
Svenska A i gymnasieskolan.....	216
Svenska B i gymnasieskolan.....	224
Undersökningsresultat - skolreformen 2011.....	230
Svenska i grundskolan.....	231
Svenska 1 i gymnasieskolan.....	243
Sammanfattning – resultat 3.....	252
Antalet delkrav.....	252
Kunskapskrav som kunskapsstyp.....	253
Kunskapskrav som kunskapsgrad.....	255
Tydlighet.....	257
Kriterier som bedömningsstöd.....	258
DISKUSSION.....	259
Att undvika Frölundalärarnas problematik.....	259
Anpassar lärare de nationella kunskapskraven?.....	261
Hittar lärare på egna kunskapskrav?.....	263
Tillämpar lärare en relativ betygssättning?.....	265
Att undvika orealistiska förhoppningar.....	268
Används kunskapskraven?.....	268
Saknas förutsättningarna?.....	271
Brister lärarstödet?.....	275
Faller resultaten?.....	277
Att undvika icke-professionalitet.....	278
Varierar kunskap enbart artmässigt?.....	278
Varierar kunskap enbart gradmässigt?.....	282
Hög precision – ett paradoxalt ideal?.....	285
Varför denna situation?.....	287
Det kringsynta ombesörjandet.....	287
Att förstå ett don.....	288
Kunskapskraven som något annat än vad de är.....	288
Kunskapskraven som påträngande i sin vaghet.....	289
Kunskapskraven som trasiga don.....	290
Att leva oegentligt.....	290
Vaghet och vanmakt.....	291

SUMMARY	295
Introduction and aim	295
The research field	295
Management by objectives with national knowledge requirements	295
Knowledge requirements in use	297
Some concluding observations.....	298
Theoretical concepts	299
Method.....	301
Teacher interviews	303
Examination of parliamentary motions	303
Examination of standards	303
Results	304
1. How can teachers understand knowledge requirements?.....	305
2. How can members of parliament understand knowledge requirements?	305
3. How can the usability of knowledge requirements be understood?.....	307
Discussion	308
Avoiding the problems faced by the Frölunda teachers	311
Avoiding unrealistic hopes.....	311
Avoiding a lack of professionalism.....	315
Vagueness and powerlessness	318
REFERENSER	323
Bilaga 1	

Förord

Hösten 2005 blev jag antagen till forskarutbildningen vid Centrum för utbildningsvetenskap och lärarforskning, Göteborgs universitet. Innan jag visste vilket makalöst arbete som avhandlingsskrivande innebär, läste jag ofta förorden i andras avhandlingar med ett litet leende på läpparna. Så himla svårt och viktigt kan det väl ändå inte vara? Tänkte ibland att jag i min egen avhandling minsann bara skulle tacka mig själv, mina handledare och möjligen min familj. Idag har jag en helt annan åsikt. Inser att jag står i tacksamhetsskuld till långt fler personer än de vilka får plats i detta lilla förord.

Först vill jag tacka några av mina gamla kollegor på Frölundagymnasiet. Leif Benktander för ditt aldrig sinande och ljuvligt smittande intresse av att inrätta tillvaron så optimalt komfortabel som det bara går. Cecilia Inghammar Stripple för just den förundransvärda livsbejakare du är. Lena Nilsson för att du, på ditt oefterhärmliga sätt, påvisade att jag kanske inte är så ondsint som jag själv trodde. Jan-Erik Sternevald för våra oräkneliga och intressanta samtal om lärares professionalisering, särskilt i ljuset av sjuksköterskeyrkets utveckling. Bengt Ekberg för ditt musikintresse samt att du hävdade vikten av skolans historieämne, trots min initiala okunskap. Jan Tinnberg för alla de samtal där du stående vid mitt skrivbord dryftade didaktikens djupare frågeställningar, men också för ditt fackliga engagemang i en tid när inte ens skolledningen förstod att vi samhällskunskapslärare befann oss i utvecklingens framkant. Om det finns ett lutande torn i PISA, så var det just det som vi varnade för!

När det gäller avhandlingsarbetet så är det du, Silwa Claesson, min huvudhandledare, som framför alla andra tagit hand om mig med en *aldrig* sinande omsorg. Jag är ju en gammal enveten gubbe som inte vill låta sig styras. Ändå har du med listiga råd och dåd hjälpt mig att baxa avhandlingen ända hit. Tänk vad mycket besvär du haft på kuppen. Alla de oräkneliga manuskript med floder av fullständigt nödvändig kritik som du levererat. Tack, Silwa, för att du stått ut med mig!

Jan Bengtsson, min bihandledare, som jag precis hann börja lära känna på ett lite mer otvunget sätt innan du lämnade oss. Utan dig hade jag antagligen inte hittat Husserls och Heideggers fenomenologiska infallsvinklar. Avhandlingen hade alltså inte blivit vad den är. Men jag fick en ny bihandledare, Christina Osbeck. Du kom in i arbetet som en frisk fläkt. Gjorde också den sista kritiska genomläsningen och gav mig massor av tips. Tack!

VAGHET OCH VANMAKT

Men också några som stakat upp mitt vildsinta fäktande måste nämnas. Kristian Ramstedt, inte nog med att du varligt och vänligt ruskade om mitt egensinniga ego på mittseminariet. Dessutom sände du mig en stor mängd värdefulla kommentarer efteråt. Ett stort tack för din insats. Ulf P. Lundgren, du kom när det var dags för slutseminarium och skapade en så härlig och lärorik stämning att vi alla, tror jag, kom på att ja så här roligt kan man faktiskt ha det i akademien. Ett innerligt tack för alla råd som du gav. Ingen annan har en sådan kunskapsposition och kunnat göra det bättre!

Jag vill också rikta ett varmt tack till mina doktorandkollegor som funnits i samma forskningsmiljö som jag själv: Annika Lilja, Ilona Rinne, Ulla André, Magnus Levinsson, Anna-Karin Bredmar, Kari-Anne Jørgensen och Ola Strandler. Att vara del av en sådan grupp innebär att man kan ställa hur dumma frågor som helst och veta att man inte får ett torrt och nedlåtande akademiskt svar i ansiktet.

Näst sist vill jag rikta ett särskilt tack till dig, Rune Romhed. Alltid på gång med nya intressanta frågor att diskutera. Full av insikter och synpunkter. Aldrig väjande för arbete. Som den gången du offrade en natt för att läsa igenom min avhandlingstext. Sover du aldrig, Rune? Du är helt fantastisk!

Slutligen, så klart, vill jag rikta det största, mest innerliga och kärleksfulla tacket till min familj. Lena, hur många skollov är det som jag suttit vid min dator? Hur många sommarlov har du fått ”sysselsätta” dig själv? Tack för din aldrig sinande tro på att det hela någon gång måste få ett lyckligt slut. My och Ina, mina döttrar! Nu kan vi göra en ny resa, hela familjen tillsammans.

Mölndal i oktober 2014

Gunnar Hyltegren

Inledning och syfte

Studiens bakgrund

Klockan 07.45 den 27 oktober 1992 lade den stora vita färjan ut från Göteborgs hamn med destination Fredrikshavn. Med på båten fanns sju lärare från Frölundagymnasiet. Väl framme tog sig sällskapet vidare till Skagen för in-kvartering på hotell. Det hela var en konferensresa med syfte att studera och diskutera förslagen till ny gymnasieskola 1994. En av de texter som deltagarna hade med sig var Betygsberedningens betänkande *Ett nytt betygssystem* (SOU 1992:86). I samband med att beredningens förslag publicerades skrev pedagogikprofessor Ference Marton en kritisk debattartikel i DN den 18 augusti 1992 med rubriken *Orimligt betygsförslag*. Även denna artikel fanns med på resan.

Lärargruppens arbete pågick i stort sett oavbrutet under de två dagar som resan varade. Ett särskild och minnesvärd stund var när alla hade samlats i en av deltagarnas rum strax före den gemensamma middagen den första dagen. Efter en idé från någon av deltagarna genomfördes ett improviserat rollspel där vissa argumenterade för det betygssystem som Betygsberedningen föreslagit medan andra argumenterade mot. Diskussionens vågor gick höga. De som argumenterade för fick kämpa hårt mot ett antal argument, t.ex. att skolledningar runt om i landet kommer att motarbeta de lärare som driver kunskapskraven. Ett annat argument som framfördes var att det inte går att beskriva kunskapsnivåer på ett meningsfullt sätt i några få meningar därför att elevernas kunskaper är alltför mångdimensionella. Motståndarna ansåg också att förslaget var omöjligt eftersom det liknar sovjetisk planhushållning med sina statliga konstruktionsritningar för skolans kunskapsproduktion. Det kvardröjandet minnet är att argumenten mot betygsberedningens förslag inte slutgiltigt kunde besegras under kvällen.

Betygsberedningens förslag

Beredningens förslag från 1992 innehåller sex betygsbeteckningar: Ännu icke godkänd/Icke godkänd, Godkänd, Väl godkänd, Mycket väl godkänd, Framstående, Utmärkt. Beteckningarna skall enligt förslaget användas på följande

VAGHET OCH VANMAKT

sätt. I de ämnen som enbart finns i grundskolan sätts betygen utifrån kunskapsprogressionen i ett nioårigt perspektiv. När det gäller de ämnen som startar i grundskolan och fortsätter in i gymnasieskolan, t.ex. engelska, matematik och svenska, sätts betygen utifrån kunskapsprogressionen i ett tolvårigt perspektiv. I de ämnen som bara finns i gymnasieskolan beror tidsperspektivet på hur ämnet skall läsas, från minimum en termin upp till maximalt tre år. Beteckningen ”Ännu icke godkänd” skall användas från och med sjunde skolårets hösttermin¹ fram till och med den näst sista betygssättningen i grundskolan, vanligen höstterminsbetyget det nionde skolåret. För den elev som mot slutet av vårterminen i det nionde skolåret inte visat upp godkända kunskaper i ämnet skall däremot beteckningen Icke godkänd användas.

Vart och ett av de sex betygen i beredningens förslag är kopplade till en målbeskrivning med identisk formulering oberoende av ämne. Målbeskrivningen för betyget Godkänd formuleras som så att eleven ”har för vardagligt samhällsliv/yrkesliv och fortsatta studier de nödvändiga kunskaperna om och/eller i ämnet och visar detta i ord och handling” (SOU 1992:86, s. 70). Betygsberedningen föreslår också att betyget Ännu icke godkänd/Icke godkänd skall beskrivas med formuleringen att ”eleven har ännu icke/icke uppnått de kunskaper som krävs för att kunna förstå, fungera och verka i vårt samhälle” (SOU 1992:86, s. 70). Målbeskrivningarna för de fem godkända nivåerna, från och med Godkänt till och med Utmärkt, är enligt förslaget tänkta att kompletteras med ämnesspecifika kriterier. Beredningen visar med exempel hur sådana skulle kunna se ut i ämnena svenska, musik, fysik, historia, engelska och omvårdnad.

Betygsberedningens förslag genomfördes dock aldrig. Ett av skälen kan ha varit vad som av Marton formulerades på följande sätt.

Att det skulle finnas sex klart skilda nivåer i kunskapsutvecklingen som regelbundet följer på varandra i alla ämnen är en svindlande och - för betygsberedningens vidkommande - behändig tanke. Det finns dock ett problem. Tanken är fel. (Marton, 1992)

Det betygssystem som sedan beslutades i riksdagen hösten 1993 saknar helt de ämnesoberoende målbeskrivningarna som beredningen föreslagit. Grundskolan och gymnasieskolan fick istället kursplaner med mål och betygs-kriterier för varje grundskoleämne respektive varje gymnasiekurs.

¹ Betygsberedningen föreslog alltså att betyg i grundskolan skulle sättas varje termin från och med höstterminen i det sjunde skolåret.

Läsåret 1994/95

Det nya målrelaterade betygssystemet tillämpades första gången läsåret 1994/95 för de elever som påbörjade sina studier i gymnasieskolan. För min egen del innebar läsåret 1994/95 sammanlagt åtta klasser i ämnena samhällskunskap och psykologi. Men bara en av dessa bestod av elever som börjat i gymnasietets första årskurs, nämligen eleverna i klass N1d.² De andra sju klasserna var sammansatta av elever som gick i tvåan och i trean och som fortfarande skulle bedömas enligt det gamla systemet hela sin gymnasietid ut.

Den kurs som eleverna i N1d hade med mig som lärare var kärnkämnescursen i samhällskunskap, kurs A. Enligt min minnesbild var N1d en mycket duktig klass. Men ändå var det få av eleverna som efter avslutad kurs fick betyget MVG. En av anledningarna till detta kan ha varit min oerfarenhet av att bedöma och betygssätta i enlighet med det nya systemet. En annan anledning var möjligen den föreställning som cirkulerade bland oss lärare om att det nya betyget MVG skulle vara mycket svårt att få. Antagligen hade denna tanke sitt ursprung i de signaler som sänts ut från politisk nivå att den nya gymnasieskolan var en "kunskapsskola" med "höga kunskapskrav". De kunskapskrav i ämnet samhällskunskap som jag ställde på klass N1d under läsåret 1994/95 var naturligtvis på tok för höga, särskilt i förhållande till vad som är rimligt i ett kärnämne.³

Den lokala arbetsplanen i samhällskunskap

I början av läsåret 1994/95 fick lärarna av skolledningen på Frölundagymnasiet i uppdrag att göra en lokal arbetsplan. I ett första steg gällde uppdraget de åtta kärnämnen, t.ex. svenska, engelska, matematik och samhällskunskap. Ordet arbetsplan för tankarna till en plan för arbete. Men vid den här tidpunkten fanns en uppfattning, åtminstone hos vissa av oss lärare, att en lokal arbetsplan snarare skulle konkretisera ämnets nationella mål än att beskriva

² Bokstaven "N" i beteckningen N1d, betyder att det var en klass på det Naturvetenskapliga programmet. Siffran "1" anger att det rör sig om en klass som går första årskursen på det treåriga programmet. Bokstaven "d" betyder i det här fallet att Frölundagymnasiet hade minst fyra klasser på det naturvetenskapliga programmet i årskurs ett vid den här tidpunkten (klass N1a, N1b, N1c samt N1d).

³ Ett kärnämne var ett ämne i gymnasieskolan som lästes av alla elever oavsett program och med samma kunskapskrav. Det fanns åtta kärnämnen mellan 1994 fram till 2011: svenska, engelska, matematik, samhällskunskap, naturkunskap, estetisk verksamhet, religionskunskap samt idrott och hälsa.

planerat arbetssätt. Då det i ämnet samhällskunskap fanns en relativt aktiv ämnesgrupp på skolan kunde denna, inte utan viss stolthet, presentera sin första lokala arbetsplan den 6 december 1994.⁴ Arbetsplanen utgick från den nationella kursplanen i samhällskunskap som innehåller en uppsättning så kallade ”mål att uppnå” med de kunskapskrav som eleverna *minst* skall nå efter genomgången kurs.⁵ Den lokala arbetsplanen byggdes upp som ett växelspel mellan å ena sidan målen att uppnå och å andra sidan den lokala tolkningen av centrala begrepp i dessa mål. Dessutom gjordes en beskrivning av vad denna tolkning betyder för elevernas del. Följande exempel är taget direkt ur den lokala arbetsplanen⁶ och gäller ett av målen i kärnämnet samhällskunskap.

1. NATIONELLT MÅL I KURSPLANEN FÖR SAMHÄLLSKUNSKAP

”Efter genomgången kurs skall eleven kunna redogöra för olika synsätt på några valda samhällsfrågor – deras orsaker och konsekvenser.”

1. LOKAL TOLKNING AV DET NATIONELLA MÅLET

a. Vad menar vi med begreppet ”synsätt”?

Ett visst synsätt motiveras av ett visst kunskapsintresse. Synsättet bör grundas på en uppfattning om den väsentliga beskaffenheten hos studieobjektet. Vidare bör det finnas kunskapsteoretiska grundsatser som talar om hur man når kunskap inom detta perspektiv. Slutligen bör det, om perspektivet skall användas i vetenskaplig forskning, finnas vetenskapsteoretiska grundsatser som anger hur vetenskaplighet upprätthålls.

För elevernas del kan dessa synsätt bestå av några sociologiska grundperspektiv på samhället: konsensus teorin, konfliktteorin och den symboliska interaktionismen, samt de tre ideologierna liberalismen, konservatismen och socialismen. Vid studiet av globala förhållanden kan synsätten bestå av det realpolitiska perspektivet, integrationsperspektivet samt dominansperspektivet.

I ovanstående exempel ses alltså *synsätt* som ett centralt begrepp i det citerade nationella målet. De övriga centrala begreppen, samhällsfrågor, orsak och konsekvens, behandlas på samma sätt. Men kursplanen i samhällskunskap från 1994 innehåller inte bara kraven för godkända kunskaper i mål att uppnå, utan

⁴ Detta blev också den sista arbetsplanen i samhällskunskap på skolan.

⁵ I de nationella kursplanerna som gällde från år 1994 fram till skolreformen år 2011, fanns två typer av mål: *mål att uppnå* och *mål att sträva mot*. De förra innehåller kunskapskrav som eleven minst skall nå medan de senare beskriver en ändlös inriktning snarare än att ange vare sig en lägsta eller en högsta kunskapsnivå.

⁶ Originallet finns sparad i min dator sedan den tiden.

INLEDNING OCH SYFTE

också betygskriterier för betygen Godkänt och Väl Godkänt.⁷ Därför gjordes likartade bearbetningar av dessa kriterier enligt följande exempel från den lokala arbetsplanen.

1. NATIONELLT KRITERIUM I SAMHÄLLSKUNSKAP A, GODKÄND

”Eleven deltar i och tar ett visst eget ansvar för studieplaneringen i samhällskunskap.”

1. LOKAL TOLKNING AV DET NATIONELLA KRITERIET

Tillsammans med läraren och övriga elever i undervisningsgruppen deltar eleven i och lyssna uppmärksamt på de samtal och diskussioner som berör planeringen av olika aktiviteter i ämnet, t.ex. arbeten, läxor och förhör.

Att ta ett visst eget ansvar för planeringen innebär bl.a. att till varje lektion ha med sig papper, penna, sudd, lärobok, pärm eller liknande där anteckningar, artikelkopior och annat förvaras, etc. Vidare handlar det om att göra sina uppgifter och lämna in dessa i tid. Slutligen måste eleven komma i tid till lektionerna.

Tanken med den lokala arbetsplanen i ämnet samhällskunskap var alltså att den skulle konkretisera vad målen att uppnå och betygskriterierna definitionsmässigt innebär samt ange vad detta betyder för elevernas del. När det gäller undervisning, arbetssätt och studieobjekt i ämnet menade samhällskunskapslärarna, med stöd i läroplanen, att detta skall beslutas av läraren och aktuell undervisningsgrupp. Förutsatt att alla lärare i samhällskunskap verkligen höll sig till den gemensamt beslutade arbetsplanen, ansåg ämnesgruppen att betygssättningen därmed hade förutsättningar att bli likvärdig. Genom detta antogs också en ökad möjlighet för lärarna att begära extra resurser till särskilt behövande elever. Att minst kunna få betyget Godkänd hade ju från nationellt håll framställts som en rättighet. De konkretiserade målen och betygskriterierna sågs av lärarna som kraftfulla hävstänger att använda mot en eventuellt trilskande skolledning.

Läsåret 1995/96

Det andra läsåret med det nya betygssystemet innebar för min del en helt ny erfarenhet. Tre av mina undervisningsgrupper var sammansatta på följande

⁷ Vid denna tidpunkt fanns det inte kriterier för det högsta betyget, Mycket Väl Godkänd.

VAGHET OCH VANMAKT

sätt: 1) elever från en klass på Handels- och administrationsprogrammet, 2) elever från en klass på Elprogrammet och en klass på Industriprogrammet, samt 3) elever som kom från två olika klasser på Fordonsprogrammet. Den för mig nya erfarenheten bestod inte i att undervisa elever på yrkesinriktade utbildningar. Det nya handlade istället om att som lärare tillämpa en kursplan med samma krav oavsett om eleverna gick på studieförberedande eller på yrkesförberedande program.

Ganska snart fick jag, eller kanske snarare eleverna, problem med de kunskapskrav som beskrivs i ämnets mål att uppnå, dvs. kunskapsnivån för betyget Godkänd. Mitt ansvar, förstått som en del av skolans ansvar, uttrycks klart och tydligt i då gällande läroplan och gymnasieförordning.

Mål att uppnå uttrycker vad eleven minst skall ha uppnått när de lämnar skolan. Det är skolans och huvudmännens ansvar att eleverna ges möjlighet att uppnå dessa mål. (Skolverket 1994, s. 11)

Av kursplanen skall framgå dels kursens mål, dels den kunskapsnivå som alla elever minst skall ha uppnått vid kursens slut. (SFS 1992:394, 1 kap. 6§)

De kunskapskrav som mål att uppnå innehåller, beskriver alltså vad eleverna minst skall ha uppnått. Enligt läroplanscitaten ovan är denna nivå förbunden med skolans och huvudmännens ansvar. Men vad innebär då dessa kunskapskrav? Det var denna fråga, ansåg vi, som vår lokala arbetsplan i ämnet samhällskunskap besvarade. Dessutom hade den svar på frågan om betygskriteriernas innebörd. Vid den här tidpunkten gjorde Skolverket följande förtydligande av begreppet kriterium.

Kriterierna för godkänt nivå motsvarar således kursens krav som de uttrycks i kursplanen. Betyget Väl godkänd och Mycket väl godkänd anger kunskapsnivåer som ligger över kursens krav. (Skolverket, 1994, s. 9)

Formuleringen ”Kriterierna för godkänt nivå” refererar, trots särskrivningen, rimligtvis till kriterierna för betyget Godkänd. Dessa kriterier sägs i citatet motsvara vad som i kursplanen uttrycks som kursens krav. Det finns alltså i så fall två angivelser av vad som fordras för betyget Godkänd där den ena *uttrycker* och den andra *motsvarar* vad som krävs. Sammanfattningsvis kan de tre citaten ovan, dvs. från läroplanen, gymnasieförordningen respektive Skolverket, förstås med följande innebörd: mål att uppnå uttrycker kunskapskraven på nivån för godkända kunskaper vilken motsvaras av kriterierna för godkänt.

Det första försöket i ämnet samhällskunskap

I det skede då jag började förstå, eller trodde mig förstå, att eleverna i de tre grupperna inte skulle klara kunskapskraven för godkända kunskaper i samhällskunskap, gjorde jag ett försök att radikalt förändra min undervisning. Genom att göra ämnet så tydligt och klart målstyrt att ingen av mina elever rimligen skulle kunna missförstå de nationella kraven, antog jag att både motivation och måluppfyllelse skulle öka. För att pröva detta valde jag ut följande nationella krav för godkända kunskaper i samhällskunskapskursens mål att uppnå.

Efter genomgången kurs skall eleven kunna redogöra för viktiga politiska ideologier och deras utveckling samt hur dessa ideologier påverkar synen på olika samhällsförhållanden. (SKOLFS 1994:8, s. 8)

Målet kan delas upp i tre kunskapskrav. Eleven skall kunna 1) redogöra för viktiga politiska ideologier, 2) redogöra för deras utveckling, samt 3) redogöra för hur dessa ideologier påverkar synen på olika samhällsförhållanden. För att, som jag trodde, ytterligare tydliggöra för eleverna vad målet innebar gavs också information om det betygskriterium för Godkänd som innehållsmässigt hör ihop med målet.

Eleven redogör för hur olika idéer och värderingar i samhället har utvecklats och hur de styr människors tänkande och handlingar. (SKOLFS 1994:11, s. 8)

När lektionsarbetet startade utifrån det valda målet, fick eleverna redan från början både muntlig och skriftlig information om det prov med vars hjälp jag avsåg att mäta elevernas måluppfyllelse. I det följande återges den skriftliga informationen.

INFORMATION OM PROV I SAMHÄLLSKUNSKAP: POLITISKA IDEOLOGIER

Vid förhörstillfället får du ha med dig allt material som du tror att du kan ha användning för, t.ex. böcker och anteckningar. Du får dock inte ta hjälp av någon annan person vid själva förhörstillfället! För att bli godkänd på provet, måste du ge ett tillfredsställande svar på alla delfrågor i nedanstående uppställning. Sammanlagt blir det alltså 9 frågor att besvara.

VAGHET OCH VANMAKT

Förhørsfråga 1.

Du skall kunna skriva något om hur de tre politiska ideologierna har utvecklats (historiskt). Det gäller att kunna se någon eller några skillnader mellan ideologins barndom och ideologin idag. Du skall då svara på följande frågor:

- A. Hur har liberalismens historiska utveckling sett ut?
- B. Hur har konservatismens historiska utveckling sett ut?
- C. Hur har socialismens historiska utveckling sett ut?

Förhørsfråga 2.

Du skall kunna något om hur samhället fungerar enligt personer som tänker enligt de tre politiska ideologierna. Du skall visa att du ser någon eller några skillnader mellan ideologierna. Det gäller att kunna svara på följande frågor:

- A. Hur fungerar samhället idag enligt en person som tänker liberalt?
- B. Hur fungerar samhället idag enligt en person som tänker konservativt?
- C. Hur fungerar samhället idag enligt en person som tänker socialistiskt?

Förhørsfråga 3.

Du skall kunna beskriva de förändringar av det svenska samhället som företrädare för var och en av de tre politiska ideologierna anser vara viktigast att ta itu med. Det gäller då att svara på följande frågor:

- A. Vad anser en typisk liberal vara viktigast att förändra i det svenska samhället?
- B. Vad anser en typisk konservativ vara viktigast att förändra i det svenska samhället?
- C. Vad anser en typisk socialist vara viktigast att förändra i det svenska samhället?

Efter att eleverna under cirka fyra veckor arbetat med att studera politiska ideologier på flera olika sätt, bl.a. genom föreläsning, rollspel, textläsning, skriftliga tänka-till-frågor samt gruppdiskussioner utifrån skilda ideologiska perspektiv på samhällsproblem, var det dags att genomföra provet. Att notera är att eleverna fått förhørsfrågorna i förväg och att de vid provtillfället fick ta med och använda allt material som de ansåg sig ha nytta av, t.ex. böcker och lektionsanteckningar. Vid rättningen av provet användes en bedömningsblan-

INLEDNING OCH SYFTE

kett, dels för att göra arbetet mer lätthanterlig men också för att senare kunna påvisa och diskutera eventuella brister individuellt med eleverna. Den del av bedömningsblanketten som återges i det följande rör endast liberalismen. De två andra ideologierna konservatismen och socialismen behandlades på i princip samma sätt.

BEDÖMNINGSBLANKETT: POLITISKA IDEOLOGIER

Bedömningsdatum: _____

Elevens namn: _____ Klass: _____

Förbörspåfråga 1.

a) Hur har liberalismens historiska utveckling sett ut? Skillnader/likheter mellan igår och idag!

- Du har kunnat beskriva någon typ av utveckling ja nja nej
- Du har kunnat ange någon skillnad/likhet mellan igår och idag ja nja nej
- Du har mer skrivit av annan text än formulerat dig med egna ord ja nja nej
- Ditt svar är godkänt i förhållande till det som står i kursplanemålet ja nja nej

Förbörspåfråga 2.

a) Hur fungerar det svenska samhället idag enligt en person som tänker liberal?

- Du har kunnat beskriva en typisk kärna av ideologins samhällssyn ja nja nej
- Du har mer skrivit av annan text än formulerat dig med egna ord ja nja nej
- Ditt svar är godkänt i förhållande till det som står i kursplanemålet ja nja nej

Förbörspåfråga 3.

a) Vad anser en typisk liberal vara viktigast att förändra i det svenska samhället idag?

- Du har kunnat beskriva ideologins förhållande till en samhällsfråga ja nja nej
- Du har mer skrivit av annan text än formulerat dig med egna ord ja nja nej
- Ditt svar är godkänt i förhållande till det som står i kursplanemålet ja nja nej

Två av undervisningsgruppernas⁸ resultat framgår av nedanstående tabell 1. I kolumnen *Poäng* redovisas antalet godtagbara svar för varje elev, dvs. elevsvar som betecknades med ett ”ja” i bedömningsblanketten ovan. I kolumnen *Elevkod* anges en anonymiserad sifferkod, t.ex. ”elev 5” och ”elev 10”. I kolumnen *Klass* redovisas elevens klassbeteckning. Beteckningen EC betyder El-programmet, IP betyder Industriprogrammet och HP betyder Handels och administrationsprogrammet. Siffran 2 efter programbeteckningen står för att

⁸ Problemen i den tredje undervisningsgruppen hade blivit så stora att skolan måste vidta särskilda åtgärder. Bl.a. stängdes undervisningen av i samhällskunskap i två veckor medan en utredning pågick om vad som hade hänt och vad som måste göras.

VAGHET OCH VANMAKT

eleven går i årskurs 2, dvs. att Frölundagymnasiet i detta fall valt att lägga undervisningen i kärnämnet samhällskunskap under elevens andra läsår.

Tabell 1. Resultatet i två undervisningsgrupper, skriftligt förhör i samhällskunskap

UNDERVISNINGSGRUPP 1			UNDERVISNINGSGRUPP 2		
Totalt 24 elever i gruppen (varav 12 frånvarande vid förhörstillfället)			Totalt 25 elever i klassen (varav 9 var frånvarande vid förhörstillfället)		
Poäng	Elevkod	Klass	Poäng	Elevkod	Klass
6	elev 5	EC2	9	elev 8	HP2
5	elev 12	EC2	5	elev 9	HP2
4	elev 1	EC2	5	elev 10	HP2
2	elev 4	EC2	4	elev 13	HP2
2	elev 7	EC2	3	elev 14	HP2
1	elev 2	EC2	3	elev 20	HP2
1	elev 10	EC2	2	elev 5	HP2
1	elev 24	IP2	1	elev 12	HP2
0	elev 16	IP2	1	elev 15	HP2
0	elev 18	IP2	1	elev 17	HP2
0	elev 20	IP2	1	elev 22	HP2
0	elev 13	EC2	1	elev 23	HP2
Frånvarande vid provtillfället	elev 3	EC2	0	elev 4	HP2
	elev 6	EC2	0	elev 6	HP2
	elev 8	EC2	0	elev 11	HP2
	elev 9	EC2	0	elev 18	HP2
	elev 11	EC2	Frånvarande vid provtillfället	elev 1	HP2
	elev 14	IP2		elev 2	HP2
	elev 15	IP2		elev 3	HP2
	elev 17	IP2		elev 7	HP2
	elev 19	IP2		elev 16	HP2
	elev 21	IP2		elev 19	HP2
	elev 22	IP2		elev 21	HP2
elev 23	IP2	elev 24		HP2	
		elev 25	HP2		

För att bli godkänd på hela förhöret gäller det att prestera godtagbara svar⁹ på alla nio frågorna, tre frågor per ideologi. Därmed erhålls 9 poäng. I undervisningsgrupp 1 är det bästa elevresultatet 6 poäng. Ingen elev i den här gruppen blev alltså godkänd på förhöret. Tolv elever var frånvarande vid förhörstillfället. I undervisningsgrupp 2 har en elev 9 poäng vilket innebar ett godkänt resultat. Nio elever var frånvarande vid förhörstillfället. Som en följd av provresultatet lämnade jag in en formell varning för IG-betyg till skolledningen för alla eleverna i undervisningsgrupp 1 samt för alla elever utom en i undervis-

⁹ Markerades med ett kryss för alternativ ”Ja” i bedömningsblanketten.

ningsgrupp 2. Bakgrunden till detta var att Skolverket tydligt informerat om att samtliga mål i princip skall uppnås för att få betyget Godkänd på hela kursen. En annan bakgrund var att det på Frölundagymnasiet ansågs vara bättre att varna en gång för mycket. Man ville undvika att nödgas sätta betyget IG på en elev där varken eleven eller dennes vårdnadshavare fått information om att denna risk förelåg.

Reaktionen blev anseelig, både hos lärare och skolläring. I synnerhet samhällskunskapslärarna krävde möte med rektor i syfte att gemensamt reda ut problematiken. Man kunde inte uppfatta det på annat sätt än att kärnämneskursen i samhällskunskap var precis så här besvärlig. Samtidigt insågs att situationen var ohållbar. Frågorna trängde sig på. Använder vi de nationella kunskapskraven på ett felaktigt sätt? Hur gör lärare på andra skolor? Är de nationella kraven möjligen oanvändbara? Vad är i så fall avsikten med dem? Om inte skolläringen kan besvara våra frågor, så är det i alla fall deras ansvar att ta reda på vad som gäller, ansåg vi lärare.

Som en slags bearbetning av problemet skrev jag en rapport om mitt försök att tillämpa en målstyrd undervisning i samhällskunskap. Rapporten daterad 1 december 1995 sändes per post till dåvarande utbildningsministern Carl Tham samt en kopia till skolminister Ylva Johansson. Förutom att en mängd lärarkollegor fick varsitt exemplar, sändes den också till Ulf P. Lundgren på Skolverket samt Ulf Lundberg och Tomas Kroksmark vid Göteborgs Universitet. Tomas Kroksmark hörde av sig och såg till att rapporten senare blev publicerad i Harmoniseringsprojektets skrift *Målinriktad kreativitet* (Hyltegren, 1996).¹⁰

Det andra försöket i ämnet samhällskunskap

Bekymren i de ovan beskrivna undervisningsgrupperna fortsatte. En del av problematiken kan uppfattas som otillräckliga förkunskaper hos eleverna i förhållande till kunskapskraven i samhällskunskap. I den förutvarande gymnasieskolan enligt läroplan Lgy-79 fanns ju knappast skäl att fundera närmare på sådana frågor. Dels läste klasserna på yrkesprogrammen sin egen kurs i samhällskunskap, dels fick man betyg utifrån den relativa nivån på ens kunskaper i förhållande till rikets övriga elever vid betygssättningsstillfället. De sju procen-

¹⁰ Harmoniseringsprojektet var initierat av Göteborgs Utbildningsförvaltning och gick ut på att harmonisera betygssättningen mellan stadens skolor genom att försöka definiera och ge exempel på kriterier för bedömning av elever i fem kärnämnen samt i special- och projektarbetet.

ten av eleverna med lägst placering i rangordningen skulle vid varje tillfälle ha betyget 1. Lärarens uppgift bestod i att ”leta upp” dessa sju procent elever. Ibland fann man inte en enda sådan elev i den egna klassen, ibland kanske ganska många.

Men kunskapsolikheterna i mina tre undervisningsgrupper hade inte bara med generella förkunskaper att göra. De hängde i kanske ännu högre grad ihop med elevernas skilda kunskapsprofiler. Enligt de nationella kursplanerna och betygssättningsreglerna från reformen 1994 var huvudprincipen att *samtliga* kunskapskrav måste klaras av. Men en viss elev kan vara bra på en sak men inte nödvändigtvis bra på alla de andra. En annan elev kan vara bra på det mesta med ändå inte tillräckligt stark i förhållande till ett eller några av kunskapskraven. De olika eleverna i en klass har på så sätt sina individuella profiler. Dessa skillnader upplevde jag som svåra eller ibland till och med omöjliga att hantera vid vissa undervisningstillfällen i de tre elevgrupperna.

I detta skede av läsåret 1995/96 blev min slutsats, vilken delades av flera andra lärare i ämnet, att samhällskunskap kurs A i den nya gymnasieskolan var för svår för alldeles för många elever på skolan. Samtidigt skulle det mycket till för min egen del att överge tanken om målstyrning av elevernas lärande. Idén kändes både sympatisk och på många sätt relevant. För mig blev utmaningen att hitta lämpligare kunskapsnivåer för de tre ovan beskrivna elevgrupperna. En sådan nivå hittade jag i grundskolans kursplan för ämnet samhällskunskap. Samtidigt gjorde jag en annan förändring grundad på elevers svårigheter att skriftligt uttrycka kunskaper. Den gick ut på att utforma en princip för muntliga kunskapsförhör som jag ansåg skulle kunna lösa delar av problematiken.

Enligt principen fick ett antal förhørsfrågor bilda mål och därmed utgångspunkt för undervisningen inom ett kunskapsområde. Eleverna känner till frågorna från början och under hela arbetets gång. Den muntliga förhöret genomförs i ett mindre grupprum. Vid varje tillfälle deltar lika många elever som antalet förhørsfrågor, t.ex. sex frågor ger sex elever per förhörstillfälle. Förhöret börjar med att en av eleverna får förhørsfråga 1. Eleven besvarar frågan utan tidsbegränsning. Läraren ställer följdfrågor som förtydligar och underlättar. När eleven är färdig får de andra eleverna i tur och ordning efter hur de sitter runt bordet lägga fram kompletterande svar och kommentarer till denna första fråga. Därefter ställs förhørsfråga 2 till en annan elev som får svara i sin egen takt. När eleven är klar får de andra eleverna, precis som vad gällde förhørsfråga 1, i tur och ordning lägga fram kompletterande svar och kommentarer. Samma upplägg genomförs tills alla frågor är behandlade. Fördelen med

INLEDNING OCH SYFTE

förhörsmodellen kunde förväntas vara flerfaldiga. De elever som hellre talar än skriver får lättare att visa vad de kan. Eleverna kommer också att lära sig under själva förhöret som dessutom kan göras flera gånger i sträck med de elever som inte klarat samtliga förhørsfrågor. Deltagande elever har möjlighet att mer direkt se vad det är som läraren bedömer och om lärarens bedömning framstår som rimlig. De elever som för tillfället inte förhörs i grupprummet måste förstås sättas i meningsfullt arbete med självständiga uppgifter, t.ex. förbereda sig inför nästa muntliga förhörstillfälle.

Min uppfattning och övertygelse var alltså att kärnämnet samhällskunskap i den nya gymnasieskolan enligt reformen 1994 var för svårt för eleverna. Samtidigt ansåg jag att målstyrd undervisning, med tydliga kunskapskrav som alla elever känner till, är eftersträvansvärd och borde gå att förverkliga. Därför fick ett av målen i grundskolans kursplan i ämnet samhällskunskap bilda utgångspunkt för ett nytt försök.

Eleven skall känna till det svenska styrelsesättets framväxt och grunddragen i det svenska samhällssystemets uppbyggnad på nationell, regional och lokal nivå samt kunna jämföra med Norden och några andra länder (Skolverket 1994d, s. 43)

Målet är som synes omfattande. Därför uteslöt jag vissa av delar av detta. Den förståelse och avgränsning som jag gjorde formulerades på följande sätt. Till ett av ”grunddragen i det svenska samhällssystemets uppbyggnad på nationell” nivå kan räknas vårt parlamentariska statsskick. Detta grunddrag definierade jag som svar på sex frågor enligt följande.

1. Hur väljs den svenska riksdagen?
2. Vilka är den svenska riksdagens huvuduppgifter?
3. Hur utses den svenska regeringen?
4. Vilka är den svenska regeringens huvuduppgifter?
5. Vad är ett riksdagsutskott och vad är det bra för?
6. Vad är ett departement och vad är det bra för?

Vid en första anblick kan frågorna tyckas enkla. Men enkelheten är givetvis beroende på var gränsen dras för godtagbara svar. Ett generellt sätt att förtydliga gränser kan ske genom användandet av rättningsmallar. Dessa kan i värsta fall bli en samling detaljer som elever kan reproducera ur minnet. Men sådana rättningsmallar, och att därmed uteslutande premiera faktakunskaper, ansåg

VAGHET OCH VANMAKT

jag strida mot en av grundtankarna i Lpf 94.¹¹ Mitt sätt att lösa bedömningsproblematiken blev att lita på den egna förmågan att förstå elevernas muntliga svar. Möjligheten att också kunna ställa följdfrågor gjorde att förhörsupplägget kändes fruktbart att pröva.

Lektionsarbetet med förhørsfrågorna som utgångspunkt innebar att eleverna läste i läroböcker, såg en video om riksdagen, använde Sveriges Statskick som uppslagsbok, lyssnade på korta föreläsningar med möjlighet att ställa frågor. Utöver de sex förhørsfrågorna användes också mer utförliga tänka-till-frågor. Det muntliga förhoret genomfördes enligt de ovan. Sex elever placerades i ett grupprum där de fick frågorna i den ordning som de råkat sätta sig runt bordet. Om en elev inte klarade av att svara godtagbart på samtliga frågor vid sitt första förhörstillfälle gavs ytterligare chanser. Sammanlagt tre lektionstillfällen avsattes per undervisningsgrupp. Varje lektionstillfälle omfattade minst två förhörsgångar med sex elever i varje. Undervisningsgruppernas resultat såg efter dessa tre lektionstillfällen ut som redovisas i följande tabell 2.

¹¹ Där betonas att kunskap inte är ett entydigt begrepp utan något som kommer till uttryck i formerna ”fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet - som förutsätter och samspekar med varandra”. Undervisningen får inte ”ensidigt betona den ena eller den andra kunskapsformen”.

INLEDNING OCH SYFTE

Tabell 2. Resultatet i två undervisningsgrupper, muntligt förhör i samhällskunskap

UNDERVISNINGSGRUPP EC+IP

1 elev är godkänd på 3 frågor
2 elever är godkända på 2 frågor
5 elever är godkända på 1 fråga
18 elever har inte lyckats svara godtagbart på någon fråga (7 av dessa har varit frånvarande vid samtliga tre lektionstillfällen)

UNDERVISNINGSGRUPP HP

1 elev är godkänd på alla 6 frågorna
1 elev är godkänd på 5 frågor
1 elev är godkänd på 4 frågor
2 elever är godkända på 3 frågor
2 elever är godkända på 2 frågor
1 elev är godkänd på 1 fråga
14 elever har inte lyckats svara godtagbart på någon fråga (5 av dessa har varit frånvarande vid samtliga tre lektionstillfällen)

UNDERVISNINGSGRUPP FP

1 elev är godkänd på 4 frågor
2 elever är godkända på 3 frågor
2 elever är godkända på 2 frågor
2 elever är godkända på 1 fråga
13 elever har inte lyckats svara godtagbart på någon fråga (statistik saknas, men några av dessa har varit frånvarande vid samtliga tre lektionstillfällen)

Det torde lätt inses att en lärare inte kan hålla på med ett och samma muntliga förhör vecka ut och vecka in. Dessutom är det ju i det här fallet fråga om gymnasieelever i årskurs två som prövades på vad *grundskolans* elever skall kunna i slutet av det nionde skolåret. Vad gör man som lärare i en sådan situation? Skall man rycka på axlarna och säga: du får väl betyget Godkänd då i kurs A i gymnasiets samhällskunskap, trots att du inte har klarat ett av kraven i grundskolans kursplan för samma ämne?

En av fördelarna med ett skolsystem styrt av nationella kunskapskrav sägs vara att man i förväg kan tala om för eleverna vad som krävs för att få t.ex. ett godkänt betyg. Genom detta anses eleverna bli mer motiverade eftersom de tydligt ser vad som krävs av dem. Men om eleverna är kunskapsmässigt alltför olika kan knappast identiska kunskapskrav användas för att *samtidigt* motivera alla elever att göra sitt bästa. Som alternativ önskar förmodligen de flesta lärare att kunna spela med olika, mer eller mindre informella kravnivåer som är

anpassade till elevernas skilda förkunskaper. Detta hindrar naturligtvis inte att man har en och samma nationella kursplan för samtliga elever för att visa inriktningen, vilka mål man strävar mot.

De ovan beskrivna problemen hade sannolikt inte uppstått om jag uppfattat kraven för godkända kunskaper i gymnasieämnet samhällskunskap som svårförstådda, besvärliga eller omöjliga att begripa sig på.¹² Tvärtom var min uppfattning att kunskapskraven faktiskt var tydliga och lättfattliga, både i förhållande till *vad* som skall bedömas och i förhållande till *var* gränsen för det minst godtagbara gick. Mina problem kan beskrivas som helt och hållet beroende av denna uppfattning.

Ett radikalt förslag till lösning på problemet

Med siktet inställt på att åtminstone de ämnesansvariga lärarna i kärnämnen svenska, engelska, religionskunskap, matematik, naturkunskap och samhällskunskap skulle samordna sig för att få en ändring till stånd, togs ett förslag fram. Detta vilade på tre antaganden: att kärnämnenas placering på schemat spelar roll, att de nationella styrdokumenterna faktiskt är tydliga samt att det krävs ett förändrat sätt att betygssätta för att undvika en utslagningskola. Följande citat är första delen av den skrivelse som skickades till skolledningen.

För att förbättra undervisningssituationen i kärnämnen, vädjar vi till skolledningen på Frölundagymnasiet att i framtiden, i möjligaste mån, placera kärnämnen tidigt på skoldagen. Speciellt viktigt är detta i undervisningsgrupper där det sannolikt finns en större andel ”skoltrötta”.

Bakgrunden till önskan var att lärarna trodde sig kunna konstatera att graden av skoltrötthet samvarierar med graden av eftermiddagströtthet. Skrivelsen fortsätter på följande sätt.

Det verkar finnas en oenighet om vad läroplanen, kursplaner, betygskriterier och övriga Skolverksförordningar faktiskt uttrycker. Denna oenighet är, tycker vi, särskilt besvärande när den uppträder mellan lärare och skolledare.

Vi anser att ovan nämnda styrdokument klart och entydigt talar om vad som gäller. Samtidigt har vi i vår dagliga gärning sett hur omöjliga kursplanekraven är för många av våra elever. En stor procentandel av dessa elever kommer aldrig att kunna få betyget Godkänd i ett eller flera kärnämnen.

¹² Den tolkning som samhällskunskapslärarna hade gjort på Frölundagymnasiet i sin lokala arbetsplan, ansåg vi vara en oklanderlig konkretisering av kursplanen.

INLEDNING OCH SYFTE

Skrivelsen utmynnar i en begäran om stöd för en övergång till relativ betygssättning, vilket ansågs kunna lösa problemen med att kunskapskraven var för svåra för många av skolans elever. Den relativa betygssättningen skulle förverkligas genom att betrakta kursplanernas mål att uppnå som mål att sträva mot. De elever som inte visat några kunskaper alls, t.ex. på grund av frånvaro, skulle få betyget IG. De tre betygen Godkänd, Väl godkänd och Mycket väl godkänd skulle sedan fördelas med 33 procentenheter vardera på resterande elever. Några av de ämnesansvariga lärarna ville dock inte ställa upp bakom denna del av skrivelsen.

Bland samhällskunskapslärarna fortsatte dock diskussionen med stor kraft. En fråga som ställdes var hur andra lärare egentligen bär sig åt för att inte hamna i samma problematik. På Frölundagymnasiet tycktes det gå att se att det fanns många lärare som helt enkelt fortsatte att göra ”som man alltid hade gjort”. Dock utan att göra något väsen av det. Men hur gör lärarna på andra skolor? Runt om i landet? Varför är det så tyst i den offentliga debatten?

Med tiden blev det nog ändå så att problemen löstes på det sätt som hade föreslagits, dvs. via en relativ betygssättning, även om detta inte diskuterades öppet. Så här i efterhand kan dessutom konstateras att utvecklingen i Göteborgs Stads gymnasieskolor tycks ha gått i samma riktning, åtminstone vad gäller betygsfördelningen mellan G, VG och MVG. En rapport (Hallberg, 2010) som beskriver gymnasieskolornas betygssättning över tid visar att det läsåret 1997/98 sattes cirka¹³ 7 procent IG, 42 procent G, 36 procent VG och 16 procent MVG. Tolv år senare, dvs. läsåret 2009/10, sattes det 4 procent IG, 35 procent G, 36 procent VG samt 25 procent MVG. Det som först var fördelningen 42/36/16 blev alltså 35/36/25. Andelen IG hade samtidigt sjunkit från 7 procent år 1997/98 till 4 procent år 2009/10.

Möte med skolledningen

Det är ingen överdrift att påstå att samhällskunskapslärarna på Frölundagymnasiet upplevde stora svårigheter med betygssättningen. Problemen framträdde med särskild skärpa under de så kallade klasskonferenserna, där samtliga ämneslärare i en klass möts under ledning av studierektor. På dessa konferenser redovisades bland annat risken för betyget Icke Godkänd, ämne för ämne och elev för elev. En av konferensens funktioner var att fatta beslut om

¹³ Stapelvärdena i diagrammet är inte möjliga att exakt avläsa.

VAGHET OCH VANMAKT

åtgärder för de elever som riskerade betyget IG i alltför många kurser. Under några av dessa klasskonferenser kommenterade en studierektor den stora mängden IG-varningar i ämnet samhällskunskap. Detta blev ett hett samtal-sämne bland samhällskunskapslärarna. Samtidigt var man väl medveten om att gymnasieförordningen slår fast att det är läraren och ingen annan som sätter betyg. För att försöka få rätsida på problemet att studierektorer lägger sig i enskilda lärares betygssättning på det sätt som hade skett, skrevs ett brev till skolledningen daterat 21 mars 1996 med följande lydelse.

Under klasskonferenserna i vecka 12 har några samhällskunskapslärare från skolledningen fått höra att vi läser kursplanemålen och betygskriterierna alltför ”fundamentalistiskt”. Det handlar alltså om vårt sätt att tolka kursplanemål och betygskriterier i kärnämnet samhällskunskap.

Vi vill att skolledningen ser igenom vår lokala arbetsplan och våra lokala betygskriterier och talar om för oss på vilka punkter som vi har tolkat kursplanemålen och betygskriterierna alltför ”fundamentalistiskt”.

Vi vill även fästa skolledningens uppmärksamhet på att ordet ”fundamentalistiskt” bär på en negativ värdeladdning. Om inte skolledningen finner att vi gjort några sådana alltför snäva tolkningar, förväntar vi oss att skolledningen tar tillbaka uttalandena om ”fundamentalism”.

Brevet undertecknades av skolans samtliga åtta lärare i samhällskunskap. På mötet, vilket sammankallades som en följd av skrivelsen och som hölls den 25 april klockan 13.40 i rektors rum, var ett av budskapen från rektor att kursplanerna är så otydligt skrivna att man inte kan avgöra vilka kunskapskraven är, varken för godkäntnivån eller för de övriga betygen. Istället måste lärarna möta eleverna där de befinner sig. I det ögonblicket reste sig en vanligtvis balanserad samhällskunskapslärare upp i raseri och gick rakt ut från rummet. Vi andra satt kvar, minst sagt olustiga till mods. Men beskedet från rektorn var orubblig: man skall inte ställa sådana krav på eleverna som de inte mäktar med!¹⁴

Ungefär vid den här tidpunkten var några lärare från Frölundagymnasiet i Stockholm och fick träffa representanter för utbildningsutskottet. När man resonerade om lärarnas erfarenheter av det nya mål- och kunskapsrelaterade betygssystemet från 1994, var riksdagsledamöternas budskap entydigt: håll till varje pris fast vid de nationella kunskapskraven i mål att uppnå. Försök inte tumma på dem, för då faller hela systemet ihop! Efter hemkomsten vällde del-

¹⁴ Samtliga lärare som deltog i mötet har fått läsa igenom detta och ge sina synpunkter.

vis nya frågor fram bland samhällskunskapslärarna. Har riksdagsledamöterna som folkets främsta företrädare¹⁵ verkligen läst kraven för godkända kunskaper och i så fall, hur har man förstått dem? Kan nationella kunskapskrav, särskilt om de beskriver vilka krav som alla elever skall nå upp till, överhuvudtaget användas utan att detta får kraftigt negativa effekter? Hur gör egentligen lärare på andra skolor, i andra kommuner och i övriga delar av landet?

När detta skrivs år 2014, har det gått 20 år sedan det mål- och kunskapsrelaterade betygssystemet sjuöattes i svensk skola. Mitt eget sätt att som lärare klara upp situationen har varit att försöka möta mina elever där de kunskapsmässigt befinner sig, precis som den där rektorn en gång sa. Gränsen mellan godkända och icke godkända kunskaper försöker jag dra, åtminstone inbillar jag mig det, utifrån vilka kunskapskrav som jag uppfattar som rimliga för gymnasieelever i allmänhet. Men denna rimlighet är också kopplad till att de måste göra skåliga anstrångningar för att växa i kunskap. Detta betyder naturligtvis inte att betyg sätts på graden av anstrångning, endast att den lägsta kunskapsnivån som är *resultatet* av sådana rimliga anstrångningar får bilda den ungefårliga grånsen för vad som kan räknas som godkånda kunskaper.

Sammantaget har detta inte helt eliminerat svårigheterna. De gamla frågorna har stigit fram med förnyad kraft. Hur tänker lärare när det gäller avgörandet mellan godkånda och icke godkånda kunskaper? Och hur förstår man de nationella kunskapskraven? Hur förstår riksdagsledamöter kunskapskraven för godkånda kunskaper? Vad anser man att det går att åstadkomma med deras hjälp?

Kunskapskraven i olika funktioner

Som grund för ovan beskrivna händelser ligger antagandet att de nationella kunskapskraven kan fungera som lärarens bedömningsredskap, inte minst i avgörandet mellan godkånda och icke godkånda kunskaper. Men vad konstituerar ett sådant redskap? Och vad innebär det att se nationella kunskapskrav som lärarens redskap? År dessa krav verkligen användbara? Och hur kan i så fall deras användbarhet förstås? Frågorna berör kunskapskraven som just lärarens redskap. Innan framställningen går vidare med dessa frågor bör åven några av kunskapskravens andra funktioner redovisas.

¹⁵ Regeringsformens 1 kap. 4 §: "Riksdagen är folkets främsta företrådere".

På en mer övergripande nivå kan kunskapskraven ses som *statens* redskap för att effektivisera skolan med avseende på elevernas kunskapsutveckling. Kraven riktar in skolans, rektorernas och lärarnas uppmärksamhet på ett önskvärt ”produktionsresultat” och frigör den av regelstyrning tidigare fjärrade kreativiteten, t.ex. vad gäller lokal resursfördelning, organisation och pedagogiska metoder. På en annan nivå kan kunskapskraven betraktas som *kundens* informationsredskap för att kunna göra rationella skolval. Det kan t.ex. knappast ses som klokt att välja en skola där det finns ett betydande antal elever som inte ens når kraven för godkända kunskaper. En tredje möjlighet, om än konspiratorisk, är att se de nationella kunskapskraven som redskap för att *dölja* den samhällliga rangordningsfunktion som skolan i ett sociologiskt perspektiv har, t.ex. att åstadkomma ett urval till eftertraktade utbildningar på närmast högre nivå. Det sedan 1994 gällande betygssystemen anses formellt inte rangordna eleverna. Bakgrunden till detta kan sökas i den expertgrupp som tillsattes av Utbildningsdepartementet i december 1989 och som kom fram till att betygens roll vid urval till högre utbildning successivt blivit och kommer att bli mindre avgörande (SOU 1992:86, s. 31). Skolan skall istället ge alla möjlighet att nå målen. Men utöver den hjälp och det stöd som detta innebär, anses också lärarnas förväntningar på eleverna spela roll, förväntningar som inte enbart borde innebära ”att nästan alla ska klara godkänt, utan målet måste vara att alla ska nå högsta betyg”.¹⁶ Med hjälp av sådana förväntningar, tillsammans med nationella kunskapskrav, tänks eleverna bli sporrade att prestera upp till den nivå som de själva anses kunna välja. I det närmast föregående relativa betygssystemet var det däremot öppet och uttalat att endast de sju procenten bästa eleverna i riket skulle kunna få det högsta betyget. Genom denna normerande begränsning ansågs systemet också vara väl skickat att på ett likvärdigt sätt verkställa urvalet till nästa utbildningsnivå utan sådana orättvisa konsekvenser som betygsinflation (Skolverkets PM 2012:387, Cliffordson, 2004).

Tiden närmast före läroplansreformen 1994

För att få perspektiv på de resonemang som förts i föregående avsnitt ges i det följande en kortfattad beskrivning av tiden närmast före 1994 vad gäller nationella kunskapsmål. De läro- och kursplaner som då fanns saknar alls inte

¹⁶ Nyamko Sabuni i Sydsvenska Dagbladet - Opinion 3 oktober 2011.

sådana mål vilket skall redovisas med läroplanerna Lgr 69, Lgy 70 och Lgr 80 som belysande exempel.

Läroplan för grundskolan Lgr 69 börjar således sin allmänna del med *Mål och riktlinjer* där det bl.a. sägs att eleven skall vara i centrum, att skolan skall ha en inriktning mot framtiden, att hem, skola och samhälle skall förenas i ett fruktbarande samarbete, att skolan skall ha en personlighetsutvecklande roll och att skolan skall innebära en individuell utveckling för eleverna även på det sociala planet. När det gäller de kursplaner som hör till Lgr 69 finns kunskapsmål och huvudmoment för varje ämne. Målen är av typen mål att sträva mot även om de inte kallas så, dvs. de anger inte någon minsta godtagbar nivå. Istället är de uttryck för en inriktning, en strävan. Huvudmomenten anger det centrala innehåll som skall behandlas i undervisningen.

När det gäller *Läroplan för gymnasieskolan Lgy 70* så inleder den sin allmänna del under rubriken *Mål och riktlinjer* med i stort sett samma innehåll som Lgr 69, dvs. att eleven skall vara i centrum, att skolan skall ha en inriktning mot framtiden, etc. Kursplanerna för de olika ämnena är uppdelade efter vilka gymnasielinjer som de gäller för. I dessa kursplaner finns kunskapsmål av typen mål att sträva mot samt huvudmoment, vilka precis som i Lgr 69 anger det centrala innehåll som skall behandlas i undervisningen.

Läroplan för grundskolan Lgr 80 startar också med *Mål och riktlinjer*. Där handlar målen om att skolan skall vara likvärdig, att utvecklandet av elevernas kunskaper och färdigheter skall ses som en elevaktiv process, att skolan skall fostra, etc. Kursplanerna består liksom tidigare av kunskapsmål och huvudmoment. Kunskapsmålen är av typen mål att sträva mot. Huvudmomenten består av tämligen omfattande beskrivningar av det centrala undervisningsinnehållet i vissa ämnen medan de är relativt kortfattade i andra.

Det nya i läroplansreformen 1994

Den ovan genomförda orienteringen i tre läro- och kursplaner ger en bakgrund till läroplansreformen 1994. I och med denna förs ett nytt element in i skolsystemet, nämligen de nationella kunskapskrav som beskriver vad varje elev *minst skall nå upp till*. Dessa kunskapskrav, som mellan åren 1994 och 2011 formulerades i så kallade mål att uppnå, betraktades av regeringen som den centrala komponenten i statens nya målstyrning av skolan.

I en mål- och resultatstyrd skola har precisionen i de kunskapsmål som eleverna skall uppnå avgörande betydelse. Det får inte råda något tvivel om

VAGHET OCH VANMAKT

vad som avses. Man skall inte kunna tolka kunskapsmålen på flera sätt, varken då läraren och eleverna skall arbeta utifrån kursplanerna eller då elevernas kunskaper värderas i förhållande till målen. (Prop. 1992/93:250, s. 44)

I och med läroplanerna Lpo 94 och Lpf 94 introducerades också så kallade mål att sträva mot, inte bara i ämnens kursplaner utan också i läroplanerna. I de sistnämnda finns mål för samtliga skolans uppdrag, som t.ex. normer och värden, kunskaper, elevernas ansvar och inflytande, skolan och omvärlden. I kursplanerna däremot gäller målen enbart skolans kunskapsuppdrag. Både läroplanernas kunskapsmål att uppnå och kunskapsmål att sträva mot skall användas av läraren vid bedömning och betygssättning. Men det är kunskapskraven i kursplanernas mål att uppnå som ger den mer precisa bedömningsinformationen. Det är också där som de kunskapskrav som eleverna minst skall uppnå finns, i slutet av det femte och i slutet av det nionde skolåret i grundskolan¹⁷, samt efter genomgången kurs i gymnasieskolan.

Studiens syfte

I den beskrivning som gjorts ovan av situationen på Frölundagymnasiet läsåret 1995/96, framställs kraven för godkända kunskaper i ämnet samhällskunskap som alltför svåra för många elever. Frölundalärarna ville förstå de nationella kunskapskraven som absoluta. Därför valde man att försöka konkretisera kunskapskraven utan andra hänsyn än *trohet* till de nationella formuleringarna. När problem uppstod väcktes frågan, särskilt bland skolans samhällskunskapslärare, om hur lärare på andra skolor gör för att undvika att hamna i samma eller liknande bekymmersamma läge. Kan det finnas lärare som *anpassar* kunskapskraven så att de bättre harmonierar med situationen på den egna skolan? Kan det finnas lärare som hellre *formulerar egna* kravkonstruktioner än använder sig av de nationella? Men vad gör man som lärare om man principiellt sett inte anser det möjligt att på ämnes- eller kursnivå formulera kunskapskrav i ord? Kanske är det då befogat att helt enkelt *rangordna* sina elever och genomföra en relativ fördelning av betygen utifrån sin erfarenhet av vad som ”brukar fungera”. Bakom de fyra beskrivna handlingsalternativen, dvs. trohet, anpassning, egenformulering och rangordning, kan det ligga olika sätt att förstå de

¹⁷ I och med höstterminen 2008 i grundskolan infördes också mål att uppnå för eleverna i slutet av det tredje skolåret i ämnena svenska, svenska som andraspråk och matematik. De mål att uppnå som i och med detta finns i slutet av det tredje och i slutet av det femte skolåret har samma funktion som mål att uppnå i slutet av det nionde skolåret i det avseendet att de beskriver den miniminivå av kunskaper som är elevens rätt och skolans ansvar.

INLEDNING OCH SYFTE

nationella kunskapskraven. Några sådana förståelsesätt kan vara att se kraven som absoluta, som utkast, som krångliga eller som omöjliga. Mot bakgrund av dessa undringar samt med hänsyn tagen till vilka forskningsmöjligheter som stod till buds kunde studiens första forskningsfråga formuleras på följande sätt: *Hur kan lärare förstå kunskapskrav?*

Den problematiska situationen på Frölundagymnasiet gav vid den tidpunkten också upphov till andra frågor. Några av dessa riktade sig mot statens styrning. Är riksdagens¹⁸ avsikt att de nationella kunskapskraven skall åstadkomma en så problematisk situation som den på Frölundagymnasiet? Har riksdagsledamöterna verkligen läst åtminstone några av de olika ämnenas kunskapskrav? Hur har man i så fall förstått dem? Riksdagsledamöternas intresse och ansvar är kanske främst att kraven skall fungera som komponenter i den nationella styrningen av skolan. Därmed skiftar perspektivet och frågan blir hur man uppfattar de nationella kunskapskravens möjligheter att åstadkomma en bättre svensk skola?¹⁹ Vilka former av stöd kan de ge på olika nivåer av skolsystemet? Hur skall detta gå till? Vilka är möjligheterna att motverka brister med hjälp av nationella kunskapskrav? Innebär kunskapskraven höjda kvalitetskrav? Vilka är slutligen förutsättningarna för att kunskapskraven skall kunna spela en positiv roll i skolsystemet? Mot bakgrund av dessa undringar och med hänsyn tagen till vad som var möjligt att undersöka formulerades studiens andra forskningsfråga på följande sätt: *Hur kan riksdagsledamöter förstå kunskapskrav?*

Men den kanske mest angelägna frågan som situationen på Frölundagymnasiet väcker är de nationella kunskapskravens användbarhet som lärarens bedömningsredskap. Den berör flera aspekter av kraven så som de faktiskt är formulerade i skolans kursplaner. I vilken grad är så precisa att de kan fungera som likvärdiga bedömningsredskap? Hur många delkrav innehåller de som lärare och elever måste hantera? I vilken utsträckning beskriver de elevernas skiftande kunskaper som ett antingen-eller? Ger de läraren möjlighet att gradvis väga en elevs starkare sidor mot de svagare? Samtliga dessa frågor har sitt huvudsakliga fokus på lärarens bedömningsverksamhet. Men kunskapskraven bör också kunna vara ett stöd för läraren i olika kommunikationssituationer,

¹⁸ Regeringsformens 1 kap. 4 §: ”Riksdagen är folkets främsta företrädare”.

¹⁹ I Carl Bildts regeringsförklaring den 4 oktober 1991 deklarerades att skolan med hjälp av nationella kunskapskrav skall utvecklas till att bli Europas bästa skola. Se också statsrådet Asks direktiv till Betygsberedningen där det skrivs att ”den övergripande målsättningen för kommitténs arbete skall vara strävan att utveckla Europas bästa skola” (Dir 1991:117, s. 5).

som t.ex. i samtal med eleven och i föräldrakontakter. Mot bakgrund av dessa frågor och med fokus på att läraren skall använda kunskapskraven som redskap har studiens tredje forskningsfråga fått följande formulering: *Hur kan kunskapskravens användbarhet förstås?*

Studiens motiv är att få svar på dessa tre frågor. Den är tillkommen inom ramen för den forskarutbildning som bedrivs vid Centrum för utbildningsvetenskap och lärarforskning (CUL) vid Göteborgs Universitet, där det för övrigt endast antas doktorander som har lärarexamen. En av CUL:s ambitioner är att fungera identitetsskapande i det avseendet att de antagna skall känna samhörighet med utbildningsvetenskapliga frågor och skolnära forskning. En aspekt som har diskuterats i detta sammanhang är vilken betydelse det kan ha att avhandlingar, vilket är fallet i denna studie, skrivs av personer som samtidigt, ofta på halvtid, är verksamma som lärare. Möjligen skulle det kunna innebära en strävan att ta konkreta problem i skolans vardag som utgångspunkt i forskningen och ett bemödande att få fram sådan kunskap som sedan kan omsättas i skilda utbildningssammanhang.

Nedslag i forskningsfältet

Inledningskapitlet handlar om några lärares försök att använda de nationella kunskapskraven enligt 1994 års läroplan vid bedömningen av sina elever. Att göra kunskapsbedömningar i skolan är dock bara en liten del av alla de utbildningsutvärderingar som görs runt om i världen, på nationell och internationell nivå. För att sätta in lärares kunskapsbedömningar i detta större sammanhang börjar kapitlet med forskning om utvärderingar inom utbildningsområdet under delrubriken *Utbildningsutvärderingar*. Här förklaras också det stigande intresset för sådana utvärderingar som en följd av globaliseringen.²⁰ Från dessa övergripande perspektiv förflyttar sig kapitlet sedan närmare de kunskapsbedömningar som studien behandlar.

Under delrubriken *Betygssättning och kunskapskrav* beskrivs först forskning om vilka olika betygssättningsmodeller, betygssättningsmetoder och betygsskalor som finns. Därefter följer ett avsnitt som behandlar forskning som relaterar nationella kunskapskrav till begreppen målstyrning, regelstyrning, deltagande målstyrning, resultatstyrning, tidsstyrning och likvärdighet. De kunskapskrav som infördes i och med läroplansreformen 1994 är avsedda att användas av lärare. Kapitlet fortsätter därför med en allmän genomgång av forskning som behandlar kunskapsbedömning generellt samt den kunskapsbedömning som mer specifikt pågår i klassrummet. Rubriken för detta är *Kunskapskravens användning*. Men för att de nationella kunskapskraven skall kunna användas av läraren måste de vara användbara. Kapitlets nästa underrubrik är därför *Kunskapskravens användbarhet* där först begreppen omfång, specificering och precision behandlas i förhållande till kunskapskraven. Därefter beskrivs forskning om *vad* det är som läraren skall bedöma. Eftersom idéerna om detta är beroende av vilka teorier om lärande som man ansluter sig till, görs också en genomgång av nutida lärandeteorier i forskningen. Slutligen, det räcker inte med att kunskapskraven är användbara rent allmänt. Användbarheten är i lika hög grad beroende av hur lärare förstår dem. Därför görs, under delrubriken *Lärares förståelse*, en genomgång av forskning om hur lärare ser på betygssy-

²⁰ Begreppet globalisering avser sådant som övernationella produktions- och konsumtionsmönster, försvagningen av nationalstatssystem, framväxten av ny media- och informationsteknik som möjliggör spridning av idéer, resurser samt minskningen av lokala traditioner och värderingar.

stem, hur man förstår betygssättningens vad, det som skall betygssättas, samt hur man uppfattar det stöd i bedömning och betygssättning som nationella kunskapskrav är avsedda att ge.

Utbildningsutvärderingar

Utbildningsutvärderingar, educational evaluation, liknar på många sätt de utvärderingar som sker i andra delar av samhällets socialt inriktade verksamheter, t.ex. sjukvård, socialtjänst och rättsväsende (Ryan & Cousins, 2009). Men de är också unika i och med att de är integrerade i och delar av utbildningen, undervisningen och lärandet. En följd av detta intima samspel, enligt Ryan & Cousins, är att det finns en lång tradition av psykometriska tester som saknar motstycke inom andra delar av samhällets sociala verksamheter.

I ett försök att definiera begreppet utbildningsutvärdering, konstaterar Schwandt (2006) att det omfattar ett brett spektrum av företeelser, t.ex. utvärderingar av lärarnas kvalifikationer i undervisningen, elevernas studieresultat, elevernas uppförande, olika administratörsprestationer, enskilda skolors och skolsystems prestanda, skolreformer, läroplaner och kursplaner, enskilda skolprojekt, program för att förbättra någon del av skolsystemet, etc. Vart och ett av dessa områden har sin egen litteratur och sina egna speciella problem. Men utbildningsutvärderingar är också mångfasetterade eftersom de kan förekomma i en mängd olika institutionella sammanhang, t.ex. i offentliga eller fristående grund- och gymnasieskolor, högskolor och universitet, vuxenutbildningen, utbildningsprogram inom privat sektorn samt inom statliga myndigheter. Dessutom finns det olika och motstridiga uppfattningar om hur man gör utbildningsutvärderingar. Enligt Schwandt går det att tala om fyra skolor. Den första, och kanske den mest dominanta, sammankopplar utbildningsutvärdering med bedömning, mätning, testning och kvantifiering av pedagogiska prestationer av olika slag och jämförelser av sådana prestanda med hjälp av indikatorer, t.ex. mellan skolor och skolsystem. Till denna skola hör t.ex. PISA och TIMSS. En annan skola, som uppstod i opposition till inflytandet från pedagogisk psykologi och därav fokuseringen på utvärdering som mätning, använder sig av fallstudier eller vad som ibland kallas 'case and context tradition'. En tredje skola utgår från ett systemperspektiv och syftar till att ge en analytisk och rationell grund för beslutsfattande baserat på en cykel av planering, strukturering, genomförande, granskning och revidering av beslut. En fjärde skola grundar sig på tillämpad socialpsykologi och sociologi och som,

enligt Schwandt, har upplevt något av en renässans på senare år i USA. Sammantaget är det, med hänsyn till detta varierade och skiftande landskap, rimligt att hävda att det inte går att göra en heltäckande definition av begreppet utbildningsutvärdering, menar Schwandt.

Globalisering och utvärderingsbehov

En övergripande omständighet som kan tänkas ligga bakom behovet av internationella och nationella program för utvärdering, bedömning och testning är den pågående globaliseringen (Ryan & Cousins, 2009). Inom den kunskapsbaserade ekonomin är intellektuella resurser och kunskaper, i förhållande till naturresurser och industriell arbetskraft, viktigare tillgångar för fortsatt ekonomisk tillväxt. Utvärderingar av utbildningen likväl som olika former av pedagogiska bedömningar spelar en betydelsefull roll i denna övergång till ett kunskapsbaserat samhälle som kräver att eleverna utbildas för att förbli konkurrenskraftiga i en global ekonomi, anser Ryan & Cousins.

Globaliseringen kan antas vara en bakgrund till framväxten av New Public Management (NPM) som det dominerande samhällsstyrningsparadigmet för den offentliga sektorn, med nyliberalismen som övergripande politisk teori (Levin-Rozalis & Rosenstein & Cousins, 2006). NPM innehåller ideal som decentraliserat beslutsfattande, öppenhet, effektivitet, mer fokus på resultat och utfall än på aktiviteter och processer samt en stark betoning på individuellt ansvar. NPM som styrningsfilosofi har för utbildningens vidkommande inneburit ett ökat fokus på påvisbara förbättring av elevernas lärande, enligt författarna.

Ett av de centrala värdena i NPM är effektivitet. I skolsystem som ger möjligheter till val av skola ses olika former av rangordnande mätningar som en grund för att ”konsumenterna” skall kunna göra mer medvetna val. Informationen ger alltså familjerna möjlighet att välja bättre istället för sämre skolor. Medborgarens roll i denna modell blir snarare att som konsumenter få information om skolans prestanda för att göra bättre val (Mark, 2006).

Medan globaliseringen uppmuntrar värden som effektivitet, entreprenörskap, marknadsbaserade reformer, rationell förvaltning och resultatbaserad ansvarighet innebär nyliberalismen att statens roll är att skapa inte bara en fungerande marknad utan också företagsamma och entreprenöriella individer (Ryan & Cousins, 2009). I och med tyngdpunktsförskjutningen från industriell produktion till tjänsteproduktion, har informationsteknologin fått mer upp-

märksamhet. Ekonomin har blivit kunskapsbaserad och fortsatt ekonomisk tillväxt kräver mer intellektuella resurser och kunskaper än naturresurser och industriell arbetskraft, relativt sett. Utbildningsutvärderingar av skilda slag spelar en viktig roll i denna övergång till ett kunskapsbaserat samhälle som kräver att de uppväxande generationerna utbildas för det nya samhället och för att bli konkurrenskraftiga i den globala ekonomin, menar författarna. Som en konsekvens av detta ökar intresset för utbildningssystemen och för dess resultat i form av kunskaper och förmågor. Oron över kvaliteten i utbildningssystemet, men också över de resurser som systemet kräver, ökar kraven på information om elevernas skolprestationer. Dessa krav möts med (a) genomförande av prestationsmätningssystem och pedagogiska tester samt (b) utveckling av vetenskapligt baserad forskning och evidensbaserad politik som syftar till att skilja ut vad som fungerar från sådant som inte fungerar, menar Ryan & Cousins. Möjligen är det i detta perspektiv som man kan se det i Sverige ökade intresset för internationella jämförelser som PISA²¹ och TIMMS²² där de svenska resultaten också verkar stimulera diskussioner om hur effektivt det svenska utbildningssystemet är och vilka insatser som kan leda till förbättringar.

Det har också vuxit fram en sorts nationella och internationella mäklarbyråer med syftet att ta fram en evidensbaserad utbildningspolitik. Byråerna fastställer kriterier för att genomföra och utvärdera vetenskapligt baserad pedagogisk forskning och upprättar databaser för ”vad som fungerar”. Som exempel på sådana mäklarbyråer kan nämnas Evidence for Policy and Practice Information and Coordinating Centre i Storbritannien²³, Iterativ Best Evidence Synthesis Programme i Nya Zeeland²⁴, What Works Clearinghouse i USA²⁵ och

²¹ PISA, Programme for International Student Assessment, är ett OECD-projekt. I undersökningen ställs frågan om hur 15-åringar på ett konstruktivt sätt klarar att analysera, resonera och föra fram sina tankar och idéer inom tre kunskapsområden: matematik, naturvetenskap och läsförståelse. Studien genomförs var tredje år. I PISA deltar både OECD-länder och icke OECD-länder (www.skolverket.se, tillgänglig 140624).

²² TIMSS, Trends in International Mathematics and Science Study, är en internationell studie som organiseras av IEA, International Energy Agency, som är ett fristående organ inom OECD. Studien undersöker elevers kunskaper i matematik och naturvetenskap i årskurs 4 och årskurs 8. I TIMSS deltar länder från hela världen och studien genomförs vart fjärde år. Syftet med TIMSS är att beskriva och jämföra elevprestationer och att redovisa elevers erfarenheter av och attityder till matematik och NO, både nationellt och internationellt. Utöver det mäter och jämför studien också skillnader mellan olika länders skolsystem för att ge stöd för förbättringar i matematik och NO (www.skolverket.se, tillgänglig 140624).

²³ <http://eppi.ioe.ac.uk>

²⁴ www.minedu.govt.nz

Campbell Collaboration²⁶ som är en internationell ideell organisation. Strävan efter att använda evidensbaserad utbildningspolitik ställer onekligen nya krav på vilken typ av forskning som har betydelse för att fastställa olika utbildningars effektivitet (ibid.). Men att använda principer för evidensbaserad praktik inom utbildningssektorn har också kritiserats, framför allt därför att den anses bygga på positivistiska antaganden (Levinsson, 2013). Debatten i denna del kan, enligt Levinsson, ses som problematisk eftersom den tenderar att öka klyftorna mellan kvantitativa och kvalitativa forskningsparadigm. En till detta närliggande fråga är om läraren skall möta kraven på evidensbaserad praktik ”som tjänsteman, och därmed underordna sig den politiska viljan, eller som professionell med ett självständigt och kritiskt förhållningssätt” (ibid. s. 17-18).

Betygssättning

I inledningskapitlet behandlas de nationella kunskapskraven som lärarens bedömningsredskap. Ett särskilt fokus ligger på avgörandet mellan godkända och icke godkända kunskaper. Eftersom sådana avgöranden skall utmynna i ett betyg är de en del av lärarens betygssättningsuppdrag. Hur uppdraget är nationellt utformat beror i första hand på vilken modell för betygssättning som är föreskriven. Modellerna kan i sin tur ses som bakgrund till vilka betygssättningsmetoder som skall användas. Hur slutligen betyget uttrycks är avhängigt av vilken skala som skall användas. I detta avsnitt kommer olika modeller, metoder och skalor att beskrivas. Syftet är att ge ett vidare sammanhang, inte bara till det svenska målrelaterade betygssystemet enligt läroplansreformen 1994 utan också till det betygssystem som infördes 2011.

Betygssättningsmodeller

De tre vanligaste modellerna för betygssättning är målrelaterad, individrelaterad respektive normrelaterad betygssättningsmodell (Azeem m.fl., 2010). Den målrelaterade modellen innebär att en elevs prestationer jämförs med på förhand uppsatta mål, kriterier eller standards. För att en betygssättningsmo-

²⁵ www.whatworks.ed.gov

²⁶ www.campbellcollaboration.org

dell skall vara individrelaterad krävs att individen i viktiga avseenden jämförs med sig själv. Den svenska folkhögskolans modell för studieomdöme kan tas som exempel. Där är det individens generella studieförmåga som bedöms av skolans lärarkollegium.²⁷ Studieförmågan kan ses som en funktion av hur mycket individen är kapabel att förbättra sina kunskaper över tid. För att avgöra detta krävs i sin tur att individens kunskaper vid olika tidpunkter ställs i relation till varandra. I detta avseende jämförs alltså individen med sig själv. Den tredje modellen, den normrelaterade, innebär att en elevs prestationer normeras genom att jämföras med andra elevers prestationer i en större eller mindre grupp.

I det normrelaterade betygssystem som gällde i Sverige mellan 1962 och 1994, skulle *hela årskullen* vara referensgrupp och betygsfördelningen i denna grupp reglerades med fasta procentsatser.²⁸ Standardproven i grundskolans ämnen svenska, engelska och matematik samt motsvarande centralprov i gymnasieskolan, hade funktionen att hjälpa lärare i alla ämnen med fördelningen av betygen i *klassen* (Waldow, 2010). Widén (2010) beskriver skillnaden mellan det normrelaterade systemet som gällde före år 1994 och det målrelaterade som då infördes. I det normrelaterade betygssystemet skulle elevernas kunskaper jämföras med en referensgrupp av elever i hela riket. Det målrelaterade systemet efter 1994 har istället som norm att elevernas kunskaper enbart skall jämföras med uppställda kunskapskrav.

Enligt Korp (2003) kan normrelaterad respektive målrelaterad betygssättningsmodell hänföras till olika uppfattningar om vetenskap i form av den ”ganska seglivade uppsplätning i kvalitativa och kvantitativa forskningsansatser” (ibid., s. 112). De som framhåller normrelaterad betygssättning som ett ideal bekänner sig till en kvantitativ forskningsansats, och vice versa. Hartman (2004) menar att innan ett viss begrepp definieras, t.ex. kunskapskrav, och sätts i relation till en mätskala, t.ex. en betygsskala, måste man beakta vilket slags begrepp det är. Han identifierar två olika slag av begrepp i det här sammanhanget, de som klassificerar respektive de som är numeriska. De förstnämnda kallas kvalitativa och ”delar upp världen i de individer som har eller inte har en bestämd egenskap” (ibid., s. 219). De senare kallas kvantitativa och

²⁷ Studieomdömet ges i sju skalsteg: Utmärkt studieförmåga (4), Mycket god – Utmärkt studieförmåga (3,5), Mycket god studieförmåga (3), God – Mycket god studieförmåga (2,5), God studieförmåga (2), Mindre god – God studieförmåga (1,5), Mindre god studieförmåga (1).

²⁸ Systemet förändrades i grundskolan i och med införandet av läroplanen Lgr 80 då de fasta procentsatserna i grundskolan försvann, dock inte i gymnasieskolan.

pekar dels ut egenskaper som kan anta numeriska värden, dels kan vara antingen diskreta som bara kan anta vissa värden, eller kontinuerliga som kan anta hur många värden som helst på en tallinje.

Vad gäller normrelaterad betygssättningsmodell, anser Murphy (1995) att traditionell bedömning ofta baseras på en snäv definition av prestationer som antas vara normalfördelade i populationen. Därmed finns det risk att bedömningen inte tar med samtliga relevanta aspekter av det som skall eller bör bedömas, t.ex. som grund för betygssättning. Biggs (1998) finner det problematiskt om psykometrin används i den sortens pedagogiska bedömning som skall hjälpa och stimulera lärande och kunskapsutveckling. Psykometrin är utvecklad för normrelaterad bedömning och betygssättning, t.ex. när det gäller att sortera elever inför efterföljande skolnivåer. Något motsvarande som är lika väl utvecklat för lärande bedömning finns ännu inte.

Wikströms studie (2005) består av fyra artiklar som empiriskt undersöker konsekvenser av den målrelaterade betygssättningsmodellen, inte bara när den används som pedagogisk utvärdering av läraren utan också när den används som grund för urval till nästa utbildningsnivå. Den första artikeln pekar på att de skolor som är mer konkurrensutsatta tenderar att gradera sina elever högre än andra skolor och därmed bidra till betygsinflation. Den andra artikeln redovisar att betygen har ökat varje år sedan det nya betygssystemet infördes 1994, något som inte kan förklaras av förbättrade prestationer. I den tredje artikeln undersöks huruvida betygssättningen är relaterad till skolans storlek. Resultaten visar små men signifikanta effekter innebärande att de minsta skolorna i genomsnitt sätter högre betyg medan de största skolorna på motsvarande vis sätter lägre. Den fjärde och sista artikeln visar att elever i yrkesförberedande program är högre betygssatta än elever i studieförberedande. Detta får också en gynnsam inverkan på deras relativa konkurrenskraft i valet till högre utbildning. Den sammanfattande slutsatsen är, enligt Wikström, att de målrelaterade betygen saknar både reliabilitet och validitet, både när de används i pedagogisk utvärdering och för urval till högre utbildning.

Betygssättningsmetoder

Den målrelaterade respektive den normrelaterade modellen bildar, enligt Azeem m.fl. (2010), bakgrund till två huvudtyper av metoder för att sätta betyg: absolut respektive relativ betygssättning. Vad gäller den absoluta betygssättningen kan betygen fördelas på tre olika sätt. Antingen sker fördelningen

efter en fast procentskala, t.ex. minst 85 procent för det högsta betyget. Eller också fördelas betygen efter hur många poäng av totalt som erhållits, t.ex. 20 av 50 poäng. Det tredje sättet att fördela betyg är efter innehållsbeskrivningar, t.ex. Utmärkt, Bra, Tillfredsställande, Begränsad, Mycket låg, Icke betygssatt.²⁹ I den relativa betygssättningsmetoden däremot, fördelas betygen antingen efter färdighetsskala³⁰, sortering efter normalfördelning, mellanrumsmetod³¹ eller standardavvikelsemetod.³²

Betyg som fördelas efter innehållsbeskrivningar, en variant av absolut betygssättning, bygger på mål eller kriterier. Dessa kan vara formulerade på olika nivåer, exempelvis nationellt inom ett ämne, eller lokalt för en viss lektion. En av fördelarna med metoden är, enligt Azeem m.fl. (2010), att den fokuserar ämnets mål i kursplanen. Eleven behöver inte påverkas av klassen eller jämförelsegruppen på samma sätt som när det gäller den normrelaterade betygssättningen. Men metoden att fördela betyg efter innehållsbeskrivningar förutsätter att målen respektive kriterierna är utformade med hänsyn tagen till den grupp av elever som de skall tillämpas på. Å andra sidan finns en risk att lärare anpassar kriterier och mål mer utifrån vad de egna eleverna vanligtvis klarar av än vad som är rimligt utifrån formuleringarna, skriver Azeem m.fl. Den relativa metoden för betygssättning däremot, anses vara relativt lätt att använda och kommunicera. Den kan också vara effektiv när det gäller att rangordna inför nästföljande skolformer, men det kräver att jämförelsegruppen är utvald med tanke på vad rangordningen skall användas till. Invändningarna mot relativ betygssättning är i huvudsak av två slag, enligt Azeem m.fl. Den ena hänger samman med att en elevs ansträngningar och prestationer görs beroende av hur andra elever anstränger sig och presterar. Den andra invändningen är att den främjar konkurrens snarare än samarbete mellan elever.

²⁹ Det svenska systemet med betygskriterier för varje betygsslag som fanns i gymnasieskolan mellan 2000 och 2011 kan ses som ett exempel på absolut betygssättning med mer utförliga innehållsbeskrivningar.

³⁰ Ett exempel på en proficiency scale har utarbetats av det amerikanska rådet för undervisning i främmande språk, ACTFL, och innebär fyra huvudnivåer: Novice, Intermediate, Advanced and Superior. De tre första huvudstegen rymmer ytterligare tre undernivåer: låg, mellan och hög. Totalt rör det sig alltså om en 10-gradig skala. Skalan gäller för respektive språkfärdighet, att lyssna, tala, läsa och skriva.

³¹ Mellanrumsmetoden, distribution of gap, innebär att en lärare drar betygsgänser där det råkar finnas "mellanrum" i en elevgrupps prestationer, t.ex. när det finns ett poängintervall där ingen elev ligger och som är tillräckligt stort.

³² Relaterar elevernas resultatpoäng på varje prov till gruppens poängmedelvärde. Genom att definiera gränserna mellan de olika betygen i standardavvikelser, alltså inte i fasta poäng eller procentsatser, utjämnas de eventuella skillnader i olika provs svårighetsgrad som normalt finns.

Korp (2006) identifierar tre olika metoder som lärarna använder när de sätter betyg. Metoderna får följder för hur den löpande bedömningen går till. En av metoderna är den analytiska eller kvalitativa som innebär att läraren inte alltid betygssätter enskilda uppgifter utan att det istället är vad eleven har uppnått i förhållande till samtliga kunskapskrav i kursplanen som bestämmer betyget. En annan metod är den aritmetiska eller kvantitativa. Den innebär att betyget beräknas utifrån provresultat och enskilda uppgifter som har poängbedömts och betygssatts för sig och där det funnits betygsgränser uttryckta i poäng.³³ Den tredje metoden kallas Korp den blandade metoden där många olika överväganden ligger bakom en elevs betyg, t.ex. resultat på proven, allmänna intryck av elevens kunskapsnivå men även sådant kan spela roll som närvaro, attityd och lektionsaktivitet.³⁴

De nationella kunskapskraven i Sverige efter reformen 1994 beskriver målen för skolans kunskapsuppdrag. Men den bedömning som lärare gör av elevernas kunskaper kan ses som antingen medel eller mål beroende på perspektiv (Andersson, 2000). När läraren använder löpande bedömningar av elevens kunskaper för att hjälpa eleven i riktning mot kunskapskraven, framstår bedömningen som ett medel. Men när läraren i slutet av terminen eller kursen skall bedöma vilket betyg som eleven skall ha, framstår bedömningen snarare som ett mål. De kunskaper som är mål för skolan och som eleven enligt kunskapskraven skall visa upp, kan för eleven snarare bli ett medel för att få en så bra bedömning som möjligt än ett mål för skolarbetet, menar Andersson.

Betygsskalor

En betygsskala kan, enligt Azeem m.fl. (2010), vara uppbyggd av bokstäver respektive siffror, som procentsatser av maxprestationen, som poäng relaterade till maxpoäng, t.ex. 39 av 50 möjliga, eller som korta uttryck. De olika skalbenämningarna kan också vara kombinerade, som t.ex. i följande tabell 3.

³³ Enligt Korps studie hänvisade de lärare som använde den aritmetiska modellen inte till kursplanen eller betygskriterierna, varken när de talade om sin betygssättning vid intervjutillfället eller när de samtalande med eleverna.

³⁴ En av lärarna med lång erfarenhet menade att betygskriterierna på något sätt "sitter i ryggmärken", att det existerar en "inre måttstock" som gör att man "ser" vilka elever som ska ha ett visst betyg.

VAGHET OCH VANMAKT

Tabell 3. Exempel på kombinerade skalbenämningar

Bokstavsbedömning	Uttryck	Procent av max
A	Excellent	85 and above
B	Good	70-84
C	Satisfactory	51-69
D	Limited	31-50
E	Very Low	26-30
F	Failed/Un-Graded	25 and below

Det relativa betygssystem som fanns i Sverige mellan åren 1962 fram till 1994 innehöll fem steg med siffror som beteckningar (Skolöverstyrelsen, 1969). Betygen fördelades procentuellt efter en tänkt rangordning i den riksomfattande referensgruppen i ämnet: betyget 5 till de sju procenten bästa eleverna, betyget 4 till nästföljande tjugofyra procent, betyget 3 till nästföljande trettioåtta procent, betyget 2 till nästföljande tjugofyra procent och betyget 1 till de sju procenten med svagast prestationer.³⁵ Men i och med läroplanen Lgr 80 togs den procentuella fördelningen bort i grundskolan.

Betygen skall ges i femgradig skala, där medelbetyget är tre. Någon given procentsats för de olika betygsgraderna skall inte finnas. Normalt skall dock antalet fyror och tvåor i en klass vara fler än antalet femmor respektive ettor (Lgr 80, s. 39)

I och med läroplansreformen 1994 infördes en ny betygsskala bestående av uttrycken Mycket väl godkänt, Väl godkänt, Godkänt och Icke godkänt. Till betyget Godkänt fogades en innehållsbeskrivning som benämndes 'mål att uppnå' och som innehöll de kunskapskrav som fordrades. I och med skolreformen år 2011 infördes en sexgradig betygsskala med bokstäverna A till och med F. Innehållsbeskrivningar i mål att uppnå och betygskriterier togs bort och ersattes av kunskapskrav för tre av betygsnivåerna, A, C och E.

Nationella kunskapskrav

Nationella kunskapskrav är inte bara lärarens bedömningsredskap på lokal nivå. De är också redskap på den nationella nivån. I detta avsnitt fokuseras

³⁵ En följd av övergången till den femgradiga skalan 1962, var att begreppet underkänd försvann. Därmed ändrades också villkoren för att flytta till högre årskurs. Den som i sitt årskursbetyg hade ett betygsmedeltal på 2,3 eller därunder, kunde sättas kvar om klasskonferensen så beslutade.

forskning som behandlar fyra aspekter av nationell målstyrning med kunskapskrav under följande rubriker: *Målstyrning kontra regelstyrning*, *Deltagande målstyrning kontra resultatstyrning*, *Målstyrning kontra tidsstyrning* samt *Målstyrning, tidsstyrning och likvärdighet*. Under var och en av de fyra rubrikerna följer först ett stycke som ger en politisk bakgrund via bland annat propositioner och utredningar. Därefter följer några nedslag i den omfattande forskningslitteraturen.

Målstyrning kontra regelstyrning

Ett av de kanske tydligaste politiska uttrycken för behovet av ett nytt sätt att styra den svenska skolan finns i regeringens proposition *Skolans utveckling och styrning* (Prop. 1988/89:4). Där konstateras att det dittillsvarande systemet för styrning inte i önskvärd utsträckning lett till att undervisningen kommit att bedrivas på det sätt som riksdag och regering har angett (ibid., s. 8). Istället förordas en utveckling från regelstyrning till målstyrning med färre regler och tydligare kunskapskrav. Förutsättningen att detta skall lyckas är, enligt statsrådet Göransson, att kunskapskraven blir så tydliga att de på ett bra sätt kan fungera som riktninggivande. Minskad detaljreglering i kombination med den nya mål- och resultatstyrningen förväntades leda till en mer ändamålsenlig och rationell verksamhet samt till en mer effektiv resursanvändning (SOU 2014:5).

I bilaga 3 till SOU 2014:5 (Berg m.fl., 2014) beskrivs den svenska skolans utveckling under efterkrigstiden fram till 1980-talets slut som en i huvudsak centraliserad och regelstyrd institution. Ändå gavs ett visst professionellt friutrymme vilket för lärares del i huvudsak begränsades till klassrumsarbetet. I början av 1990-talet ansågs kommunaliseringen av lärarnas anställningsvillkor bidra till en decentralisering. Det fria skolvalet innebar vidare en marknadsut-sättning av skolan och de nationella kunskapskraven gjorde skolan målstyrd. Sammantaget bedömdes detta kunna skapa ett större friutrymme för de professionella, lärare och rektorer. Men i och med 2000-talets förändrade styrningsmönster kom skolan återigen att präglas av en centraliserad resultatstyrning. Staten införde en alltmer finmaskig kontrollapparat, bland annat genom Skolinspektionen. Begreppen kvalitetsgranskning och kvalitetsarbete tonade fram som centrala begrepp. Därmed minskade också rektorers och lärares professionella friutrymme, anser Berg, m.fl.

Idéer om målstyrning av den offentliga sektorn, som under 1970-talet var på stark frammarsch globalt, slog först igenom under 1980-talet i de nordiska länderna (Lundström 2007; Røvik, 2000). En bakgrund till målstyrningen av

den svenska skolan står enligt Lundahl (2006) att finna i att den ansågs öppna för möjligheten att stimulera lokalt utvecklingsarbete, vilket man ansåg hade försvårats genom en central detalj- och regelstyrning. Man bör dock göra skillnad på målstyrningens idé och själva tekniken att styra (Rombach, 1991). Idén att styra med mål, management by objectives, kan ha en historia på flera tusen år medan den i dagens tappning, enligt Rombach, inte började användas förrän på 1900-talet. Regelstyrning och målstyrning har ofta satts i motsats till varandra. Den förra innebär att man, t.ex. som anställd, har ett antal mer eller mindre detaljerade regler att följa. Målstyrningen däremot går ut på att ledningen via mål beskriver vad som skall åstadkommas, i företaget eller i den offentliga förvaltningen. Dessa målformuleringar skall idealt sett vara så öppna att personalen kan engageras och tas i anspråk för att själva utforska vilka vägar som bäst leder till det önskade resultatet. I sin tur ger detta förutsättningar för en minskad detaljreglering. Styrning med mål, enligt Rombach, utgår från möjligheten att någorlunda skarpt kunna skilja på verksamhetens mål och medel, alltså på resultatet och sättet att åstadkomma detta. Men ju tydligare och mer detaljerade som verksamhetens mål formuleras, desto mer slår målstyrningen över i regelstyrning. Risker att detta skall ske behandlas av Edström (2002) med utgångspunkt i lärares syn på kunskap. Han tänker sig att om lärare har en i någon mån behavioristisk syn på lärande, så kan konsekvensen bli att kraven i kunskapsmålen översätts till distinkta beteendebeskrivningar och att man därmed också uppfattar det nationella uppdraget på detta sätt. I en strävan efter tydlighet gentemot eleven blir uppgiften då att omsätta dessa beteendebeskrivningar till arbetsuppgifter: för att få betyget G skall du göra detta, detta och detta.

Enligt Lundahl (2006) är det först i proposition 1990/91:18 om ansvaret för skolan som det uttalas en mer direkt koppling mellan målstyrning och betyg. Propositionen använder uttrycket en ”mål- och resultatorienterad styrning av skolan” vilket i det stora hela innebär att staten anger nationellt giltiga mål och riktlinjer för vad arbetet i skolan skall ge som resultat. I och med detta ställs lärarens ansvar för planeringen och genomförandet av undervisningen i fokus eftersom budskapet i läroplaner och kursplaner enligt propositionen huvudsakligen riktas ”direkt till lärarna” (ibid., s. 100). Lärarens yrkesroll konkretiseras och stärks och denne får en större kontroll över hur innehållet väljs ut och organiseras än i tidigare system. Men beroende på hur genomgripande den lokala diskussionen på skolan är kring denna förändring och hur verksamheten organiseras, dvs. hur deltagande som målstyrningen är, kan lärare

försätts i en osäker situation och därför uppleva sämre trygghet, menar Gustafsson (1999). Som en följd av detta kan också utrymmet för pedagogiska diskussioner minska. Därmed avtar i sin tur den utvecklingspotential som målstyrningens idé förutsätter, dvs. att lärarna skall motiveras att ständigt tänka ut förbättringar, pröva och utvärdera dessa för att på så sätt skapa skolutveckling. Istället riskerar effekten bli den motsatta enligt devisen: man vet vad man har men inte vad man får.

Kommunalisering av lärarnas anställningsvillkor beslutades 1989 och genomfördes i och med läsåret 1991/92 (Ringarp, 2011). Kommunerna övertog arbetsgivaransvaret efter att lärarna i grund- och gymnasieskolan tidigare varit anställda av kommunerna men med statligt avtalade löner. Wahlström (2002) frågar sig om inte staten trots allt har avhånt sig makten över skolan när den överfört mer av ansvaret till kommunen. Statens avsikt var att bibehålla kontrollen men samtidigt överlämnas en del av ansvaret för verksamhetens organisation och resurshantering. En möjligen radikalare ingång i detta har Edström (2002) när han hävdar att målstyrningen inte bara förutsätter diskussioner om hur målen ska tolkas utan också regelrätta förhandlingar om hur de ska uppnås. I dessa diskussioner och förhandlingar identifierar han ett antal nivåer där olika intressenter torde stå mot varandra: stat och kommun, kommun och kommunens skolor, skolledning och personalgrupper men även olika personal- och lärargrupper eftersom resurserna också måste fördelas mellan dessa. I ett sådant diskussions- och förhandlingsspel kan den enskilde uppleva sig väl så kringskuren som under den gamla regelstyrningens dagar. Som ett resultat kan detta leda till en känsla av ofrihet och därmed minskad lust att bidra till skolans utveckling.

Den förändrade politiska styrningen av skolan från och med 1990-talets början sammanföll med förändringar i samhälle och arbetsliv. Bland annat växte en alltmer internationell ekonomi och arbetsmarknad fram där kunskapsstillväxten blev ett allt viktigare konkurrensmedel. Behovet av allt bättre kunskaper krävde ett mer flexibelt och effektivt skolsystem (Fransson & Lundgren, 2003; Lindensjö & Lundgren, 2000). Skolans decentralisering, som beskrivits ovan, var ämnad att skapa en balans mellan fyra enheter i två dimensioner: mellan förtroendevalda och professionella samt mellan nationell nivå och lokal nivå. De förtroendevalda har ansvar för att på nationell nivå formulera skolans mål, medan de professionella på den lokala nivån har ansvar för utbildningens genomförande. Detta förutsätter i sin tur en form av rationellt handlande hos både politiker och professionella som innebär att kunskap

och utvärderingar skall vara underlag för beslut men också att det är en tydlig skillnad mellan de båda grupperna. Det finns två huvudformer av rationalitet, enligt Fransson & Lundgren. Dessa är värderationalitet och målmedelrationalitet. I den förstnämnda sker handlandet utifrån grundläggande värderingar, t.ex. vad som i läroplanerna beskrivs som människolivets okränkbarhet, individens frihet och integritet, alla människors lika värde, jämställdhet mellan kvinnor och män samt solidaritet med svaga och utsatta. Målmedelrationaliteten däremot, innebär att man handlar utifrån kedjan målmedel-resultat. För skolans del kommer detta bland annat till uttryck i kunskapskraven och kravet på utvärderingar av skolans resultat. Dessa två former av rationalitet kan komma i konflikt med varandra så att den enas tillväxt hindrar eller kväver den andra. Ett exempel på en sådan konflikt är när en lärare å ena sidan vill vara tydlig gentemot en elev som når svaga resultat, medan detta å andra sidan kan medföra att eleven ser sig som mindre värd, eller kanske till och med känner sig kränkt.

Deltagande målstyrning kontra resultatstyrning

Begreppet deltagande målstyrning tas upp i Läroplanskommitténs huvudbetänkande *Skola för bildning* (SOU 1992:94). I betänkandet diskuteras på ett principiellt plan denna form för styrning tillämpad på utbildningsområdet och benämns då som en ”modell för deltagande målstyrning och resultatansvar” (SOU 1992:94, s. 118). Det lokala deltagandet utövas bland annat när lärare och elever utformar mål för undervisningen med stöd av kursplanernas mål att sträva mot. Mål att uppnå däremot, anger vad eleverna minst skall uppnå och är stöd för den lokala och nationella utvärderingen av elevernas resultat. Enligt betänkandet skulle man avstå från att formulera alltför detaljerade nationella kunskapskrav. Istället var tanken att stimulera ett lokalt målarbete med lokala tolkningar. På så sätt skulle såväl den centrala som den lokala nivån delta i formuleringen av målen (se också Skolverket 1996, s. 12). Som ett led i fördjupningen av den deltagande målstyrningen väljer senare en arbetsgrupp på Utbildningsdepartementet att byta ut termen mot samverkande styrning. Detta sker för att just betona att samspel och dialog utgör hörnstenar i den deltagande målstyrningen (Ds 2001:48, s. 105).

Med utgångspunkt i begreppet deltagande målstyrning menar Forsberg & Wallin (2005) att kunskapskraven aldrig kan vara entydiga, konkreta eller absoluta. Istället måste de vara så konstruerade att de har utrymme för tolkning

och lokal anpassning. Anledningen till detta är att de nationella kunskapskraven, enligt principerna i den deltagande målstyrningen, skall övertas av skolan och påverka lärarnas agerande. Men de skall också vinna legitimitet bland skolans externa intressenter: föräldrar, avnämare av skilda slag. Övertagandet ansågs i reformens begynnelse kunna ske genom att lärarna omformulerade de nationella målen till undervisningsmål. Detta skulle ske såväl med hänsyn till lokala betingelser som inflytande och tillvaratagande av lärares professionella kunskap. Men efter 1994 har en utveckling skett mot en allt starkare kontroll av skolan, enligt Forsberg & Wallin, vilket avspeglat sig i talet om dess styrning. I början handlade det om den förskjutning av makt mot kommuner och skolor som ägde rum genom målstyrningen. Det lokala ansvaret skulle vara stort och innebära att bedriva verksamhet i riktning mot målen. Men ansvaret skulle också innebära att utvärdera i vilken grad de avsedda resultaten uppnåddes samt vidta nödvändiga förbättringsåtgärder och därmed bidra till en utveckling av verksamheten. Men i takt med att staten alltmer betonades som ansvarig för uppföljning och kontroll av skolans resultat ändrades beteckningen från målstyrning till mål- och resultatstyrning. Med tiden blev resultatstyrningen överordnad målstyrningen. Samtidigt som styrsystemet utvecklats på detta sätt har de svenska eleverna presterat allt sämre resultat. Detta skulle kunna hänga ihop med dels förskjutningen från målstyrning till en mer detaljerad kriteriestyrd undervisning, dels med styrsystemets bidrag till marginalisering av elever i och med antalet icke godkända, menar Forsberg & Wallin.

Alexandersson (1998) menar att begreppet en reflekterad praktik utgör uttryck för ett fördjupat lokalt ansvarstagande. I en sådan praktik funderar lärare tillsammans över undervisningsmetoder, diskuterar måltolkningar och kanske också fördelningen av undervisningsresurser. Men denna ansvarsdelegering fordrar samtidigt skärpta krav på att skolans verksamhet granskas via resultat- och kvalitetskontroller. Ett problem, enligt Alexandersson, är att politiker och administratörer inte har något direkt ansvar för att målen blir uppfyllda eftersom de inte är närvarande i undervisning och vid betygssättning. Här går det att skilja mellan en styrningsnivå, som "kan uttrycka sig vidlyftigt" (ibid., s. 77) om vad som skall åstadkommas, och en handlingsnivå där målen skall internaliseras av lärarna. Denna polaritet innebär att osäkerhet råder om vem som ytterst bär ansvaret för skolan. I ett sådant osäkerhetsläge kommer förväntningarna på att lärare utvecklar en mer reflekterad praktik kanske inte att infrias, skriver Alexandersson.

Frågan om hur den deltagande målstyrningen uppfattas på realiseringsarenan, där kunskapskraven skall omsättas i bedömning och betygssättning, berörs av Selghed (2004). Vissa av de lärare som Selghed intervjuade uttrycker att kunskapskravens uttolkning i alltför hög grad lämnas över till lärarna själva. Den deltagande målstyrningen uppfattas därför som ett sätt för statsmakten att frånhända sig ansvaret. Därmed undergrävs möjligheterna för att en rättvis och likvärdig betygssättning ska kunna komma till stånd. Carlgren & Englund (1996) gör reflektionen att den deltagande målstyrningen visserligen skulle innebära avreglering och avbyråkratisering samt decentralisering av beslut och ansvar. Men samtidigt har det nya styrsystemet inneburit en centralisering genom ökade krav på utvärdering och resultatkontroll. Det målrelaterade betygssystemet förstärker ytterligare tendensen, eftersom betygen skall bestämmas av i förväg definierade kriterier. Målstyrningens decentraliseringsmöjlighet kan alltså, enligt Carlgren & Englund, ha trängts undan av den centralisering som innebär att staten på förhand formulerat det förväntade resultatet.

Håkansson (2006) fokuserar frågan om huruvida ett friare arbetssätt, där eleverna får vara med och bestämma om upplägget, verkligen leder till att de lär sig mer och bättre. En av de intervjuade lärarna säger att det för egen del är lustbetonat med nöjda elever, men att frustrationen uppstår vid betygssättningen. Dessutom blir denna synnerligen problematiskt om man som lärare inte har bedrivit ”traditionell” undervisning med kunskapskontroller. Håkansson ställer därför frågan vad det kan betyda om det varit kul undervisning, eleverna har tyckt det var roligt, läraren är duktig, men att eleverna ändå inte klarar kunskapsmålen. Den kritiska komponenten är, enligt honom, elevens behov av att lära sig vad som krävs. Det tycks i så fall finnas ett samband mellan kunskapskraven och elevens upplevelse av skolan som lustfylld. Ju större avståndet är mellan kraven och elevens behov, desto mindre blir eleven motiverad för skolarbetet, skriver Håkansson.

På senare år har det rests krav på ännu tydligare kunskapskrav (ex. Björklund 2006; 2008). En bakgrund har varit att skolan ansetts behöva effektiviseras. Segolsson (2011) kopplar samman tanken på en effektivare skola med kravet på tydliga och mätbara kunskapsmål, där efterfrågan på ökad tydlighet och mätbarhet har varit ett skolpolitiskt huvudmål för nuvarande regering. I viss mån liknar detta det som Tholin (2006) beskriver i sin avhandling och som han studerat i lokala styrdokument för skolår åtta i de tre ämnena engelska, kemi och idrott och hälsa. Ett antal sådana lokala dokument tenderade att översätta kursplanernas kunskapsmål och kriterier till vad eleverna skall

göra. Anledningen är antagligen att detta är enklare, åtminstone i jämförelse med att förtydliga vad eleverna skall lära sig, vilket är mycket svårare.

Wernberg (2009) refererar till utbildningsminister Jan Björklunds uttalanden om att det behövs både tydligare och tidigare krav om elevernas kunskapsresultat skall kunna höjas (Björklund, 2006; 2008). Om sådana kunskapskrav skall vara tydliga kan de inte ge stort tolkningsutrymme till läraren, åtminstone om bedömningen skall vara likvärdig och oberoende av i vilken skola som eleven går, menar Wernberg (s. 13).

Målstyrning kontra tidsstyrning

Tidsstyrningen som begrepp innebär att eleven har rätt till en viss minsta undervisningstid. Eftersom målstyrningen med nationella kunskapskrav ansågs stå i motsättning till den tidsstyrning som traditionellt funnits, bedömdes det viktigt att låta målen styra mer än tiden (SOU 1992:94, s. 291). Rent principiellt trodde man att målstyrningen med tiden skulle komma att luckra upp timplanen som grund för organisatoriska och ekonomiska beslut på det lokala planet (Skolverket, 1999). Men diskussionen om relationen mellan mål- och tidsstyrning var inte avslutad i slutet av 1990-talet, trots att den hade startat redan i början av decenniet. Skolkommittén föreslog därför i sitt slutbetänkande *Skolfrågor - om skola i en ny tid* (SOU 1997:121) att avskaffa tidsregleringen för de olika ämnena men behålla den totala tidsramen. I timplanedelegationens betänkande *Skola utan timplan – med oförändrat uppdrag* (Ds 1999:1) föreslås en försöksverksamhet under 2000 till 2005 kring grundskolans timplan. Skolor och kommuner skulle få ansöka om deltagande i försöksverksamheten. Totalt kom 79 kommuner och ca 900 av landets grundskolor på detta sätt att befrias från timplanens styrning. I linje med argumentet att det finns en inbyggd motsättning mellan tidsstyrning och målstyrning ansågs ett slopande av timplanen stämma bättre överens med intentionerna bakom en mål- och resultatstyrd skola (Prop. 1998/99:110). En situation där timplanen behålls betraktades som motsägelsefull (UbU18:1997/98), paradoxal och otidsenlig (Ds 1999:1). En fördjupad målstyrning och därmed en slopad timplan tänktes kunna innebära att fokus riktas mot mål snarare än den tid det tar att nå dem (UbU5:1999/2000). Enligt Sundberg (2005) kan intentionerna med försöksverksamheten utan timplan anses omfatta: decentralisering - från statlig tidsreglering och allokering till lokal flexibilitet, ämnesöverskridande undervisning - från ämnestid till tid att nå mål, individualisering - från standardiserad tid till

individualiserad tid, lokalt läroplansarbete - från centrala direktiv till lokalt ansvar för måltolkning, tidsförhandling och tidsplanering. Försöket var från början tänkt att avslutas den 30 juni 2005, men förlängdes till den 30 juni 2007, i avvaktan på beredningen av Timplanedelegationens förslag (SOU 2005:102). I och med valet 2006 fick Sverige en ny regering och försöksverksamheten avslutades.

I sin avhandling berör Hugo (2007) förhållandet mellan kunskapskrav å ena sidan och tids- och regelstyrning å den andra. Han framhåller att det är läroplanen och kunskapskraven som skall styra och inte timplanen. I och med att eleverna tillsammans med lärarna skall vara med och bestämma undervisningens innehåll, får dessa ett inflytande över sitt eget lärande. Att tidsstyrning och målstyrning kan förenas, enligt vad som ovan beskrivits, behandlas dock inte av Hugo.

Frågan om målstyrning kontra tidsstyrning väcktes redan tidigare i och med att grundskolans läroplan, Lgr 80, öppnade upp för ett överskridande av skolans traditionella timplan (Nyroos, 2006). Nyroos anser därför att Lgr 80 kan betraktas som ett första steg mot målstyrning och därmed ökad lokal frihet gällande sätten att nå dessa mål. Lärarutbildningsreformen 1988 innebar dessutom att den äldre uppdelningen i låg-, mellan- och högstadielärare övergavs till förmån för behörigheten att undervisa i årskurserna 1 - 7 respektive 4 - 9. Därmed blev de nya lärarna specialiserade inom färre ämnen för att under en längre tid kunna arbeta mot målen med eleverna.

Målstyrning, tidsstyrning och likvärdighet

En av de politiska avsikterna med den förändrade styrningen av den svenska skolan 1994, var att begränsa statens roll men samtidigt göra styrningen mer uppenbar och tydlig. En nationell uppgift i denna förändring är att definiera de kunskapskrav som alla elever minst skall nå (Skr. 1993/94:183). En av skolans uppgifter är att se till att alla elever når de grundläggande kunskaper som uttrycks i de nationella kunskapskraven (Skr. 1996/97:112). För att klara av detta måste skolan kunna möta behoven hos varje enskild individ och de krav denne ställer på utbildningen, vilket i sin tur kräver en skola i ständig utveckling (Skr. 1998/99:121). Läroplanerna beskriver detta som att undervisningen ska utformas, inte på samma sätt överallt eller att skolans resurser ska fördelas lika, utan utifrån den likvärdighetsnorm ”som anges genom de nationella målen” (Lgr 11, s. 8; Lgy 11, s. 6). Det är alltså de nationella kunskapskraven som

också är nationella redskap för att utbildningen inom skolväsendet ska vara likvärdig inom varje skolform, oavsett var i landet den anordnas, vilket också anges i Skollagens 1 kap 9§ (SFS 2010:800).

Englund (1993) skiljer på två perspektiv inom det svenska utbildningsväsendet, ”public good” och ”private good”. Det första perspektivet innebär att varje uppväxande barn ”tillförsäkras rätten till en likartad utbildning vars utformning och innehåll bestäms i kollektiv demokratisk ordning” (ibid., s. 2-3), medan det andra perspektivet innebär att ”enskilda föräldrar i högre grad ges bestämmanderätten över utbildningens utformning och innehåll” (ibid., s. 3). I Sverige kom, enligt Englund, ett skifte successivt att äga rum under 1980-talet, från ”public good” till ”private good”. Några orsaker till detta, menar Englund, är en förskjutning i riktning mot individualistiska strävanden samt den specifika roll som tilldelas familjen, speciellt föräldrars överhöghet över sina barn. När det gäller skolors växande marknadsutsättning hävdas det att dessa kan blir effektivare genom att göras mer responsiva i förhållande till marknadens krav. I och med framväxten av enskilda skolors profilering, där varje enskild skola har möjligheten att skaffa sig en specifik inriktning, skall dessutom olika skolor bättre kunna svara mot skilda individuella preferenser för respektive familj och deras barn. I och med decentraliseringssträvanden och byte av styrsystem i början av 1990-talet ställs läroplanens styrkraft på prov. Englund ser det som en huvudfråga i förlängningen av denna utveckling vem som skall ha den yttersta beslutanderätten vad gäller utbildningens utformning.

Enligt Lindensjö & Lundgren (2000) har idén om en likvärdig utbildning successivt utvecklats med start i begreppet *enkel jämlikhet* som innebär att alla skall ha lika mycket av det goda. Under 1900-talet utvecklas detta begrepp i riktning mot jämlikhet genom *lika möjligheter* vilket i sin tur förskjutits till jämlikhet genom *kompensatoriska insatser*. Ordet jämlikhet ersätts alltså med ordet likvärdighet och handlar då om lika värde inför fortsatt utbildning och arbetsmarknad. Det är i detta perspektiv som begreppet likvärdig utbildning således skall ses, enligt författarna. De olika likvärdighetsbegreppen kan också relateras till två principiellt olika styrningsmöjligheter, målstyrning med rätt till en viss minsta kunskapsnivå respektive tidsstyrning med rätt till en viss minsta undervisningstid. Det förstnämnda kan med Lindensjö & Lundgren beskrivas som ’likvärdighet i resultat’ medan det sistnämnda står för ’likvärdighet i in-

sats'. Den tredje vägens utbildningspolitik³⁶, ett begrepp som skapats av Hadenius (1990), innebär att ge medborgarna rätt till vissa kompetenser med samtidig respekt för att olika grupper har olika inriktningar. Hadenius ställer två jämlikhetsbegrepp mot varandra, lika kunskapsresultat och lika möjligheter. Jämlikhet som lika kunskapsresultat ger inte något utrymme alls för individuella val. Om jämlikheten istället ses som lika möjligheter, så blir det rätten till en viss baskompetens som sätts i centrum. På detta sätt skulle den tredje vägens utbildningspolitik värna både jämlikhet och frihet. Baskompetensen, inte ett visst antal skolår eller ett visst identiskt kunskapsresultat, måste fastställas i politiska beslut och som en medborgerlig rättighet, enligt Hadenius.

I en intervjustudie med rektorer, lärare och elever på fyra skolor och fem program, visar Korp (2006) att betygssättningen i matematik A, svenska B och engelska A skiljer sig starkt mellan olika skolor och olika program. Hon visar också att de olika miljöerna ger skilda förutsättningar för eleverna att lära vad som beskrivs i ämnenas kursplaner samt att synen på betyg och vad som krävs av eleverna för ett visst betyg dessutom skiljer sig mellan program och skolor. Även Selghed (2004) tar upp frågan om möjligheten av ett likvärdigt betygssystem som stödjer sig på nationella kunskapskrav. Han drar slutsatsen att redan Frits Wigforss³⁷, som utredde betygssättningen i folkskolan vid 1940-talets början, var väl medveten om svårigheten att skriva nationella kunskapsmål med en entydighet som gjorde olika lärares betyg jämförbara i hela landet. Wigfors själv uttrycker saken på följande sätt.

Det är sannolikt omöjligt att genom allmänna uttryck så precisera den kvalitativa godhet, som fordras för de olika betygsgraderna, att betygen därigenom kunna bli jämförbara. (SOU 1942:11, s. 53)

Tholin (2006) har studerat bakgrunden till det betygssystem som infördes i grundskolan i och med reformen 1994. Han beskriver hur lärare tolkar de nya läro- och kursplanerna i sina arbetsplaner med lokala mål och bedömningskriterier för årskurs 8 i ämnena engelska, kemi och idrott. Resultatet visar att de lokala dokumenten har låg kvalitet på så sätt att de mål som satts upp i arbetsplanerna i flera fall saknade koppling till de lokalt formulerade kriterierna. I

³⁶ Uttrycken baseras på ”den tredje vägens politik” som myntades i början av 1980-talet av socialdemokratin och som innebar att varken ensidigt arbeta sig ur den dåvarande ekonomiska krisen eller att ensidigt spara sig ur den, utan en kombination av båda sätten.

³⁷ Seminariektor i Kalmar 1919–51 och en av upphovsmännen till nationella standardprov, bror till den socialdemokratiske finansministern Ernst Wigforss som var finansminister åren 1925–1926, 1932–1936 samt 1936–1949.

vissa skolor verkar, av dokumenten att döma, kunskapskraven för betyget Godkänt så låga att man mer eller mindre har garanterat eleverna godkänt om de bara är närvarande under lektionstid, skriver Tholin.

De nationella proven har betraktats som verktyg för att upprätthålla nationell likvärdighet i utbildningen och betygssättningen. Men de anses också vara stöd och exempel på hur de nationella kunskapskraven skall förstås av lärarna, enligt Korp (2010). Resultatet från en intervjustudie bland gymnasielärare visar att både betygssättning och hanteringen av de nationella proven är beroende av många kontextbundna faktorer. Några sådana är gymnasieprogrammets traditioner, klassens generella prestationsnivå, skolans status men också hur arbetslagen är organiserade. Lärarnas ibland felaktiga hantering av de nationella proven och betygssättningen i relation till dessa ”kan dock inte enbart eller främst tolkas som en fråga om bristande kunskap eller ambition hos lärarna (eller rektorerna)” (ibid., s. 157). Det bör istället, enligt Korp, förstås som en följd av motsättningar mellan de nationella provens kalibrerade funktion och decentraliseringen av utbildningens innehåll. Även motsättningen mellan olika utbildningstraditioner spelar roll. Men lärarnas hantering kan också förstås i ljuset av en motsättning mellan kravet på likvärdig utbildning och den polarisering av kulturellt och ekonomiskt kapital mellan skolor som skett genom skolornas marknadsanpassning.

Kunskapskravens användning

I avhandlingens inledningskapitel beskrevs några olika användningar av kunskapskraven, t.ex. som mål för undervisningen, som utgångspunkt för konstruktion och verkställande av olika former av kunskapstest samt som redskap för bedömning och betygssättning. Vad gäller det sistnämnda fokuserar kapitlet särskilt på avgörandet mellan godkända och icke godkända kunskaper. I det följande görs några nedslag i forskningslitteratur som behandlar kunskapsbedömning i allmänhet samt mer specifikt den kunskapsbedömning som pågår i klassrummet.

Kunskapsbedömning

Vilka krav ställs på framtida lärare i ett system där det finns nationella kunskapskrav som definierar den lägst godtagbara resultatnivån av skolans pedagogiska verksamhet? Carlgren och Marton (2000) menar att istället för att, som före läroplansreformen 1994, skolan och lärarna arbetar så gott de kan

och resultatet blir vad det blir, innebär mål- och resultatstyrningen att elevernas lärande sätts i centrum på ett nytt sätt. Detta innebär i sin tur att lärandet blir ett ”lärarens professionella objekt” med stor betydelse både för skolan, verksamma lärare och lärarutbildningen.

Enligt Remesal (2011) är kunskapsbedömningens grundläggande funktioner tvåsidig. Å ena sidan har den ett pedagogiskt syfte som innebär att främja förbättringar i utbildningen, undervisningen och lärandet. Å andra sidan har den ett samhällligt syfte med innebörden att sätta kvalitetsmått för olika behörigheter som efterfrågas i samhället. Utifrån resultatet av en undersökning av femtio grundskole- och gymnasielärares uppfattningar av kunskapsbedömning, gick det att se en inneboende spänning mellan de båda funktionerna. Denna spänning kan också, enligt Remesal, förklara svårigheten med att införa nya bedömningsmetoder i skolan, särskilt de som syftar till bedömning för lärande, trots insatser i lärarutbildning och skolreformer med detta som mål.

För lärare kan det finnas en konflikt mellan elevernas behov och kursplanernas nationella krav på godkända kunskaper. Olin (2009) kunde se att detta diskuterades av lärare i samband med både individuella utvecklingsplaner och bedömningsarbete. För lärare som skall betygssätta sina elever i de högre årskurserna, blir måluppfyllelsen i förhållande till vad som står i kursplanerna mer viktig än sådana mål som kan formuleras med utgångspunkt i elevens behov. Det engagemang som målstyrningens idé inrymmer kan ta skada genom detta. Spänningen, eller snarare målkonflikten, kan göra det svårare att öppna upp för lärares och elevers medverkan i en ständig förbättring av arbetssätt, metoder och vägar till målen.

Hur många krav för godkända kunskaper finns i grundskolans samtliga kursplaner gällande från 1995 fram till höstterminen 2000? Hyltegren & Kroksmark (1999) visar att antalet kunskapskrav som eleven skulle ha uppnått uppgår till 293 i slutet av den femte årskursen och 456 i slutet av den nionde. Sammanlagt innehåller alltså de då gällande kursplanerna 749 nationella krav som varje elev skall uppnå under sin grundskoletid. Utifrån detta resultat hävdar författarna att en skola måste arrangera en eller flera testsituationer för var och en av dessa 749 kunskapskrav för att överhuvudtaget kunna avgöra om var och en av eleverna nått godkända resultat. Åman (2011) tar upp frågan om vilken betydelse konkurrensen mellan olika mål i skolan kan ha. Som exempel på mål nämns att alla elever skall nå en viss lägsta kunskapsnivå, att skolan skall fostra eleverna genom att lära dem att visa respekt för varandra, stävja tendenser till mobbning och få dem att omfatta det demokratiska samhällets

grundvärderingar. Mål kan ”ha en starkt styrande inverkan på organisationer så länge de är få, konkreta och lätta att mäta” (ibid., s. 33). När företagsledare deklarerar att ett bolag åter måste bli lönsamt, är detta, enligt Åman, begripligt för alla inblandade. Men i skolan där många olika mål konkurrerar, tvingas man att göra sina egna tolkningar. Läraren kommer då att försöka reducera komplexiteten, t.ex. med något av följande tre olika förhållningssätt, hävdar Åman. Det första innebär att man som lärare anser att en förtroendefull relation till eleverna trots allt är det viktigaste. I annat fall kommer eleverna ändå inte att vilja lära sig vad som formellt är bestämt i kunskapskraven (jfr. Lilja, 2013). I det andra förhållningssättet försöker läraren visa sin egen fascination i ämnet med förhoppningen att eleverna skall upptäcka att det inte bara är viktigt att lära sig utan att det också kan vara intressant. Ett tredje exempel på förhållningssätt är när läraren betonar de nationella kraven på kunskaper och försöker få med sig eleverna genom att visa en stark tro på allas förmåga att nå goda resultat genom hårt arbete. Eftersom dessa förhållningssätt kan betraktas som enklare än förhållningssättet att till varje pris få alla elever upp till minimikraven, åtminstone om kraven tolkas bokstavligt, kan de också få en stark styrande effekt på lärarens sätt att vara i klassrummet. Den som har hittat fram till ett sådant personligt sätt att hantera komplexiteten i skolan, kan också bli obenägen att förändra det eftersom det troligtvis är en betydande källa till arbetstillfredsställelse, fastslår Åman.

Bedömning i klassrummet

Madaus & O’Dwyer (1999) gör en teoretisk analys av sätten att bedöma en elevs kunskaper utifrån kunskapskrav och kommer fram till att de är fyra till antalet: 1) låta eleven ge muntliga eller skriftliga svar på ett antal kortsvars- eller essäfrågor, 2) låta eleven framställa en produkt, 3) låta eleven utföra en handling, t.ex. att genomföra ett kemiskt experiment eller att läsa högt från en bok, 4) låta eleven välja ett svar på en fråga eller en lösning på ett problem bland flera alternativ. De fyra sätten torde vara lika användbara oavsett om bedömningen sker för att hjälpa eleven framåt i sitt lärande eller om bedömningen görs för att möjliggöra betygssättning.

Enligt Black & William (1998) är metoden att integrera formativa bedömningar i undervisningen det oöverträffat bästa enskilda sättet för att öka elevens engagemang och förbättra studieresultatet. Termen formativ bedömning har dock, enligt författarna, varit svår att definiera och är således använd på

många olika sätt. Detta kan vara en anledning till att många forskare övergett termen till förmån för uttrycket 'bedömning för lärande', dvs. sådana bedömningsstrategier och praktiska tillämpningar som gynnar elevernas lärande. William (2011) menar att tanken knappast är ny att lärares bedömning av elevernas kunskaper påverkar lärandet. Redan på 1950-talet ansåg Bloom att kunskapsbedömningen skulle kunna bli mer effektiv som stöd för elevernas lärande om den separerades från sådan bedömning som enbart har syftet att registrera elevernas kunskapsnivåer. I slutet av 1980-talet hade idén om att lärares bedömningspraxis i klassrummet både kan stimulera och begränsa, eller till och med minska elevernas lärande, börjat få allmän spridning och acceptans.

Den undervisnings- och bedömarpraktik som pågår i ett klassrum är påverkad av både interna och externa faktorer (Klapp Lekholm, 2010). Som interna faktorer identifieras bland annat lärares pedagogiska och ämnesrelaterade kunskaper, deras förväntningar på och värderingar av elevernas kunskaper. De externa faktorerna kan vara föräldrarnas delaktighet och påverkan i skolan, politiska beslut som rör bedömning och betygssättning men också olika former av externa utvärderingar. Lärare kan knappast undvika den balansgång mellan olika faktorer som ligger i uppdragets natur.

Kunskapskravens användbarhet

De nationella kunskapskraven skall enligt intentionerna kunna säkerställa en likvärdig bedömning och betygssättning mellan lärare, skolor och huvudmän. För detta krävs att de dels har en viss precision, dels kan relateras till den kunskap, kunnighet eller förmåga som skall bedömas. Detta avsnitt består av två delar med rubrikerna *Omfång, specificering och precision* respektive *Bedömningens vad*. Under var och en av rubrikerna ges först en bakgrund i form av några centrala politiska dokument. Därefter följer några nedslag i en tämligen omfattande forskningslitteratur på området.

Omfång, specificering och precision

I regeringens proposition *Ny läroplan och ett nytt betygssystem för gymnasieskolan* (Prop. 1992/93:250) betonas att i en mål- och resultatstyrd skola har precisionen i de kunskapsmål som eleverna skall uppnå avgörande betydelse. Det får inte råda något tvivel om vad som avses. Man skall inte kunna tolka kunskapsmålen på flera sätt, varken då läraren och eleverna skall arbeta utifrån

kursplanerna eller då elevernas kunskaper värderas i förhållande till målen. Denna skrivning kan förstås som att den politiska nivån satte mycket stor tilltro till möjligheten att på nationell nivå, tydligt och klart beskriva de kunskapskrav som eleverna skall uppnå.

Hartman (2004) definierar en terms omfång som ”den gräns som dras mellan de företeelser som faller under termen och de företeelser som inte gör det” (s. 123).³⁸ När det t.ex. gäller kunskapskraven är det viktigt att de varken är för vida, så att de tar med sådant som inte är betydelsefullt i sammanhanget, eller för snäva, så att de utesluter sådant som inte borde uteslutas. I det sistnämnda fallet krävs ytterligare specificering vilket sker när ett kunskapskrav kompletteras så att det beskriver fler egenskaper.³⁹ Men termer kan också ha vaghet. Vaghet är inte detsamma som flertydighet⁴⁰ utan istället motsatsen till precision. När en term är vag innebär det, enligt Hartman, att ”det inte finns någon exakt gräns som bestämmer vilka företeelser som faller under termen” (ibid., s. 124). Vagheten hos ett kunskapskrav minimeras alltså genom att det preciseras. Den tydlighet som fordras för att kunskapskraven skall vara användbara som lärarens bedömningsredskap innebär alltså att de skall ha ett lämpligt omfång och vara tillräckligt preciserade.

1900-talets skolpolitik beskrivs av Lindensjö & Lundgren (2000) som bland annat innebär ett ökat avstånd mellan formuleringsarenan, där de utbildningspolitiska målen formuleras, och realiseringsarenan där dessa förverkligas. Reformen 1994 innebar en ny målstyrning av skolan med kunskapskrav i både grundskolans ämnen och i gymnasieskolans kurser. En allmän föreställning tycks ha varit att om bara målen är tydliga, resurserna klarlagda och alla viktiga effekter beaktade, så kommer det hela att fungera, enligt Lindensjö & Lundgren. Det är dock tveksamt om formuleringsarenan kan skapa en sådan tydlighet i målformuleringarna. Ett av skälen är att politiker och administratörer i förväg inte känner till om de berörda på olika nivåer kommer att ha positiva eller negativa attityder. Attityderna kan också utvecklas på olika sätt

³⁸ Man kan diskutera om det inte är begrepp snarare än termer som har sådant som t.ex. omfång, vaghet och precision. Men i det här sammanhanget gäller det kunskapskrav, dvs. ett slags termer. Det är alltså termer som skall preciseras för att begreppen skall bli tydligare. Vaga termer är vaga därför att de begrepp som de refererar till är vaga.

³⁹ Det torde inte vara tillräckligt att exempelvis beskriva godkända kunskaper i engelska som bestående av endast läskunnighet. Utöver detta krävs också kunnighet i skrivande, talande och förståelse av andras tal.

⁴⁰ När en term betyder flera olika saker, t.ex. ett ’band’ som del av ett bokverk, som en orkester eller som ett kassetband.

under reformarbetets gång. Med andra ord, villkoren på formuleringsarenan respektive realiseringsarenan skiljer sig åt. Om en reform skall kunna genomföras, så måste den uppfattas som väsentlig för lärarna, innebära en vinst för dem, slår Lindensjö & Lundgren fast.

Kunskapskravens grad av precision kan dock inte betraktas som isolerad från undervisningen, enligt Bergman (2007). Ju tydligare kraven är, desto mer styrs lektionsinnehållet vilket i sin tur innebär en inskränkning i lärarens pedagogiska frihet. Idealet måste, enligt Bergman, vara en balans mellan den statliga styrningen och den pedagogiska friheten. Styrningen får inte innebära alltför löst formulerade kunskapskrav eftersom detta äventyrar likvärdigheten i det nationella utbildningssystemet. Men samtidigt får heller inte kraven vara för preciserade eftersom det inskränker möjligheten att elever och lärare tillsammans skall kunna planera och lägga upp skolarbetet. Om kunskapskrav formuleras maximalt preciserade övergår de dessutom från att vara mål för undervisningen till att bli ett slags beteenderegler. Som ett försök med den effekten kan det år 1971 startade projektet *Målbestämning och utvärdering*, MUT, ses. Syftet var att precisera skolans mål samt finna bättre metoder för utvärdering av skolans verksamhet. Projektet fick en betydande omfattning med ca 40 arbetsgrupper i olika ämnen med totalt omkring 400 personer inkopplade (UbU 1975:11). De tidigare planerna för MUT-projektet var närmast ”grundade i närmast extremt skinnerianskt behaviouristiska utgångspunkter med krav på mål formulerade i beteendetermer” (Wallin, 2006). Projektet väckte emellertid starka känslor och ledde till att det togs upp i riksdagen. I samband därmed lades det ner, enligt Wallin.

Lärande och kunskapsresultat

Lärarens bedömning av sina elever skall, enligt styrdokumentet, inte enbart bara vara inriktat på lärandets resultat, skälva kunskapen, utan också bedöma i vilken riktning som lärandet framskrider. Enligt Skollagens 3 kap 3§ (SFS 2010:800) skall alla barn och elever ges den ledning och stimulans som de behöver i sitt lärande och sin personliga utveckling för att de utifrån sina egna förutsättningar ska kunna utvecklas så långt som möjligt enligt utbildningens mål. Även de elever som lätt når de kunskapskrav som minst ska uppnås ska ges ledning och stimulans för att kunna nå längre i sin kunskapsutveckling. Skollagen ställer alltså lärandet som en process i relation till utbildningsmålen och till kunskapskraven, det avsedda resultatet. Läraren och skolan skall alltså

mot denna bakgrund inte bara bedöma elevens kunskaper utan också ta ställning till huruvida lärandet sker i den riktning som styrdokumentet beskriver.

Ser man på grundskolans kunskapsuppdrag enligt läroplanen så är detta ”att främja lärande där individen stimuleras att inhämta och utveckla kunskaper och värden” (Lgr 11, s. 9). Motsvarande uppdrag för gymnasieskolan är ”att förmedla kunskaper och skapa förutsättningar för att eleverna ska tillägna sig och utveckla kunskaper” (Lgy 11, s. 6). Skolans uppdrag kan utifrån detta sägas vara att åstadkomma lärande. Men det är inte vilket lärande som helst utan ett sådant som har vissa kunskaper och värden som resultat. De nationella kunskapskraven beskriver det kunskapsresultat som skolan och lärare skall åstadkomma. Men varken lärandet eller synen på detta kan frikopplas från kunskapskravens konstruktion, användning och möjligheter.

Alltsedan de konstruktivistiska idéerna om lärande fick fäste inom pedagogiken på 1970-talet och framåt, har nya lärandeteorier tillkommit. De teorier som idag finns är i olika grad specifika men också mer eller mindre överlappande varandra (Illeris, 2007; Claesson, 1999). Traditionellt har lärandet uppfattats främst som förvärvande av kunskaper och färdigheter. Idag täcker det ett större område och omfattar både emotionella, sociala och samhällseliga dimensioner. Detta utvidgade område innebär att skolans uppdrag att stimulera och åstadkomma lärande blir mer komplext. De nationella kunskapskraven måste alltså vara konstruerade med hänsyn tagen till denna komplexitet, åtminstone om de skall vara verksamma faktorer i elevernas lärande.

Kunskap kan delas in i tre former, enligt Phye (1997): deklarativ kunskap, processkunskap och strategisk kunskap. Den deklarativa kunskapen handlar om att *veta vad*, t.ex. ordkunskap, fakta, begrepp och annan information av den art som individer har lagrade i långtidsminnet. Processkunskapen däremot, handlar om att *veta hur*, dvs. att kunna gruppera, kombinera, rekonstruera och assimilera deklarativ kunskap så att den kan användas i tillämpning. Den strategiska kunskapen handlar om att *veta när* olika sorters tankestrategier ska tillämpas, t.ex. förmågan att veta när och hur den deklarativa kunskapen och processkunskapen ska användas för att åstadkomma ett bra inlärningsresultat. Samtliga dessa tre former är beroende av varandra. Därför kan de, enligt Phye, heller inte rangordnas och användas som utgångspunkt för betygsbedömningar.⁴¹ Nationella kunskapskrav måste i så fall konstrueras och användas så att

⁴¹ Jämför lärares användning av läroplanernas fyra kunskapsformer fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet med uppfattningen att dessa kommer efter varandra i en kunskapsprogression och att de därför går att ha som grund för olika betyg.

de på var och en av betygsnivåerna tar hänsyn till samtliga tre kunskapsformer.

Lärandet pågår under hela livet där faktorer i kropp och medvetande förändras och integreras i den ständigt föränderliga personen (Jarvis, 2009). Detta gäller sådant som t.ex. färdigheter, attityder, värderingar, känslor, trosuppfattningar och idéer. Skolans uppdrag att åstadkomma lärande kan därför inte reduceras till enbart en fråga om kunskaper och färdigheter, menar Jarvis. I anslutning till detta gäller det i så fall att nationella kunskapskrav konstrueras och används med hänsyn tagen till denna komplexitet.

Kegan (2009) behandlar det så kallade transformativa lärandet. Detta perspektiv ser inte lärandet bara som en fråga om att lära nytt, utan också att den lärande omvandlar redan befintliga kunskaper. Kegan hävdar att detta lärande försiggår hela livet genom att förändra *hur vi vet* snarare än det informativa lärandet som förändrar *vad vi vet*. Nationella kunskapskrav skall, om vi tar hänsyn till transformativt lärande, inte endast lägga till nya saker som eleven skall lära sig på nästa nivå, utan också och kanske främst stimulera och relatera till förändringar i hur eleven vet någonting inom ett ämne.

I arbetsorganisationer pågår ett lärande som i vissa fall varken är stabilt eller definierat i förväg, noterar Engeström (2009). Detta som han kallar expansivt lärande uppstår inte sällan i sådana verksamheter som är under utveckling och förändring. I den, enligt Engeström, vanligaste synen på lärande ses detta som en process där individer lyfts upp genom att stegvis lära sig abstraktare begrepp. Det expansiva lärandet däremot, är lika mycket inriktat på sidoflyttningar med nya och alternativa begreppsbildningar. Nationella kunskapskrav bör utifrån detta perspektiv vara så konstruerade att de också tillåter sidoflyttningar. Engeströms presentation av teorin antyder emellertid en pessimistisk syn på möjligheten att i förväg definiera skolans ämneskunskaper. Det expansiva lärandet är alltför oförutsägbart för att detta skall vara möjligt.

Enligt Elkjaer (2009) kan erfarenheten förstås som förknippad med människors hela liv och leverne och inte med den mer inskränkta betydelsen av kunskap. Kognition och kommunikation är visserligen viktiga delar, men med erfarenhet måste också förstås känsla, estetik och etik. Elkjaers perspektivet tycks leda fram till att de nationella kunskapskraven bör ha en konstruktion som tar hänsyn till detta komplexa erfarenhetsbegrepp, likväl som att den lärare som skall använda kunskapskraven är medveten om detta.

Ur det livslånga lärandets perspektiv tas också hänsyn till individers levnadshistoria (Alheit, 2009). Det lärande som är livslångt har traditionellt inte

sällan behandlats i förhållande till mål som konkurrenskraft, sysselsättning och adaptiv kompetens hos arbetskraften. Men det behöver inte bara ses på detta sätt utan också som ett frigörande inslag i individernas liv. Detta öppnar för möjligheten att vid konstruktionen av nationella kunskapskrav, och vid lärares användning av dessa, ge möjlighet också för sådant som verkar frigörande för eleverna, t.ex. att inte bara framhålla kunskapens värde som konkurrensmedel eller att se ett godkänt betyg som ett slags egenvärde.

Lärandets praktik är att betrakta som ett situerat lärande i den socialt konstituerade världen, enligt Lave (2009). Lärandet pågår överallt och det innebär förändringar i kunskap och handling vilket kan tolkas som vida större och mer komplext än en skolundervisning styrd av kunskapskrav. Människor är aktiva, engagerade och kunniga i olika sammanhang där kunskaper, förmågor och insiktsfullheter ständigt utvecklas i ett socialt, kulturellt och historiskt pågående system.

Wenger (2009) ställer frågan om varför våra institutioner tycks misslyckas med att åstadkomma de avsedda kunskapsresultaten. Sociala inlärningsteorier lägger i detta sammanhang tonvikten på interpersonella relationer med sina möjligheter till imitation och förekomsten av goda förebilder. I detta perspektiv blir de misslyckade utbildningsresultaten förklarade på annorlunda sätt i jämförelse med andra, mer traditionella teorier.⁴²

Man kan, enligt Illeris (2007), dela in lärandet i fyra kategorier: kumulativt, assimilativt, ackommodativt och transformativt. Det kumulativa lärandet, menar han, utvecklar kunskap som är mer inriktad mot upprepning. Det assimilativa lärandet, som är den vanligaste formen av lärande i skolan, innebär att de nya intrycken anpassas till redan etablerade mentala scheman. I det ackommodativa lärandet däremot, är det de etablerade mentala schemana som

⁴² Som exempel på andra teorier om lärande nämner Wenger: neurofysiologiska teorier om lärande fokuserar på biologiska mekanismer, behavioristiska teorier fokuserar på beteendeterapi och pedagogisk kontroll i försök att helt ignorera frågor om social mening, kognitiva teorier fokuserar på interna kognitiva strukturer och ser lärande som förändringar i dessa strukturer, konstruktivistiska teorier fokuserar på de processer genom vilka eleverna bygga sina egna mentala strukturer när de interagerar med en miljö, aktivitetsteorier fokuserar på strukturen i verksamheten som historiskt konstituerade enheter och försöker definiera en zon av proximal utveckling där elever som får hjälp kan utföra en verksamhet de inte skulle kunna utföra på egen hand, socialisationsteorier fokuserar på förvärv av medlemskap för nykomlingar inom en funktionalistisk ram där medlemskap definieras som internalisering av de normer som finns i en social grupp, organisatoriska teorier har fokus på organisatoriska system, strukturer och politik och institutionella former av minne och de befattar sig både med hur individer lär sig i organisatoriska sammanhang och med de sätt på vilka organisationer kan sägas lära sig som organisationer.

anpassas till de nya intrycken. Därför kan det ackommodativa lärandet karaktäriseras som ett slags överskridande lärande, t.ex. som aha-upplevelser när någon plötsligt inser hur något hänger ihop. Det transformativa lärandet slutligen, enligt Illeris definition, är av den mest genomgripande karaktären och sker när flera olika mentala scheman omstruktureras på samma gång. Resultatet är nya attityder och personlighetsdrag. Som en följd av detta förändras också de handlingar som individen väljer i alla de sammanhang som upplevs som relevanta. De nationella kunskapskraven bör alltså vara konstruerade så att de inte bara stimulerar en allsidig kunskapsutveckling utan också stödjer lärares bedömning utifrån de fyra formerna.

I ett statligt utbildningsadministrativt perspektiv är syftet med skolans kunskapsbedömning att övervaka, visualisera och främja effektivitet och rättvisa (Lundahl, 2006). Kunskapsbedömningarna blir då ett medel för att utkräva ett ansvarstagande av skolan men också för att enskilda individer skall kunna röra sig på en allt öppnare utbildningsmarknad. För att göra kunskapsbedömningarna mer likvärdiga har man på senare tid pekat på behovet av ett minskat tolkningsutrymme vad gäller kunskapskraven och en ökad standardisering av lärares bedömningar, bland annat genom de nationella proven. Men detta kan paradoxalt nog, menar Lundahl, minska effektiviteten i relation till de kunskapsmål som för närvarande gäller för skolan. Orsaken till detta är att den formativa bedömning som läraren gör av pedagogiska skäl för att hjälpa eleven att komma framåt i lärandet är svår att förena med objektiv rättvisa på nationell nivå. Den formativa bedömningen måste utföras dynamiskt med individuell anpassning medan bedömningen för betyg måste ske mer statiskt och i förhållande till nationellt fastlagda kunskapskrav. Ur detta perspektiv blir de två storheterna 'effektiv formativ bedömning' respektive 'nationellt likvärdig summativ bedömning' varandras motsatser, enligt Lundahl.

Lärares förståelse

Kunskapskravens användning och användbarhet som bedömningsredskap är som tidigare nämnts beroende av hur lärare förstår dem. I detta avsnitt görs några nedslag i forskningslitteraturen vilka redovisas under tre rubriker: *Upplevelsen av betygssystemet som stöd*, *Förståelsen av betygssystemet* samt *Förståelsen av betygssättningens vad*.

Upplevelsen av betygssystemet som stöd

I studiens andra resultatdel redovisar Seljhed (2004) fem situationer i vilka lärare säger sig få stöd av betygssystemet, men det framkommer också att det i flera fall uppges ges otillräckligt stöd. Drygt hälften av de trettio intervjuade lärarna uppger emellertid att de har stöd av betygssystemet när det gäller bedömning av prov samt betygssättning. Hälften av de intervjuade säger också att de upplever stöd vid planeringen av undervisningen samt i genomförandet av denna. Nio lärare anser sig ha stöd av betygssystemet vid föräldrakontakter. Endast en lärare upplever betygssystemet som ett genuint stöd och som en del i läraryrkets professionalisering. Samtidigt uppger 28 av de 30 lärarna att anvisningarna för hur man skall använda det mål- och kunskapsrelaterade betygssystemet är alltför bristfälliga för att man skall kunna klara av att betygssätta i enlighet med systemet.

Förståelsen av betygssystemet

Lärare och skolledare, som var deltagare i kursen *Betyg och betygssättning* vid Högskolan i Gävle, genomförde intervjuer av lärare i förskola, grundskola, gymnasieskola, särskola samt högskola (Djuvfeldt & Wedman, 2007). Resultatet visar på en betydande variation av uppfattningar om betygssystemet. Till fördelarna med det målrelaterade systemet, enligt de intervjuade lärarna, hör att man kan pricka av olika avslutade arbetsområden och ”svart på vitt” visa eleverna vilken nivå som de har uppnått. En annan fördel är att det är tydligt för elever och lärare vad som krävs och att eleven därför kan få ett rättvist betyg. Som en ytterligare fördel nämns att det är den enskilda elevens kunskaper som mäts vilket gör att eleverna inte längre behöver jämföras med varandra, samt att konkurrensen mellan elever har minskat. Men lärarna upplever också att det målrelaterade betygssystemet har vissa nackdelar. En sådan är att betygen blir orättvisa när olika lärare inte har samma uppfattning om vilka prestationer som motsvarar de mål som skall uppnås. En annan nackdel är att det, enligt lärarna, går att göra så många olika tolkningar av de alltför otydliga målbeskrivningarna. Man för också fram att det är för stor skillnad mellan högsta och lägsta nivån på betyget Godkänt samt att alltför många ämnen saknar nationella prov.

I en studie med syftet att analysera och problematisera förhållandet mellan betygssystemets regler och betygssättningspraktiken, intervjuas nio högstadielärare i svenska och svenska som andraspråk (Mickwitz, 2011). Utifrån lärar-

nas berättelser visar resultatet att de upplever motstridiga krav. Rent principiellt sympatiserar de med betygssystemet och den diskurs som präglar styrdokumentet. Lärarna vill sätta korrekta betyg på sina elever, men i det dagliga arbetet saknar de stöd för att leva upp till detta ideal. Istället utsätts de för påtryckningar, inte bara från elever och föräldrar utan också från skolledningen som alla önskar att höga betyg skall sättas. För att klara av denna uppgift krävs en stark professionell integritet, enligt Mickwitz. Men lärarna ger också uttryck för att det finns en konflikt mellan betyg och kunskapsutveckling. Betygssystemet vrider fokus bort från kunskap till förmån för det lätt mätbara och vad som kommer att testas på nationella prov. Lärarna i studien uttrycker också en känsla av att ha förminskats, från att vara pedagoger till att bli enbart sorterrare. Även Seljhed (2004) undersöker lärares uppfattningar om olika aspekter av det mål- och kunskapsrelaterade betygssystemet från 1994. Han intervjuar 30 betygssättande grundskollärare som undervisar i ämnena engelska, matematik och svenska, 10 lärare från vardera ämnet. Det första delresultatet gäller lärares uppfattningar om betygssystemet som sådant. Sjutton av de intervjuade har uppfattat att betygssystemet är mål- och kriterierelaterad även om det, enligt Selghed, i flera fall förefaller ske på ett oreflekterat sätt. Sex av lärarna fokuserar dock mest på den nya betygsskalan i jämförelse med de tidigare sifferbetygen. Den väsentliga skillnaden verkar vara antalet betygssteg samt att det är bokstäver och inte siffror. Vidare framkommer uppfattningen att kunskap kan mätas på intervallskalenivå vilket är särskilt tydligt hos tre lärare som verkar vara sådana som aldrig reflekterat över de epistemologiska antaganden som betygssystemet vilar på, enligt Seljhed.

Förståelsen av betygssättningens vad

Det finns hos lärare, enligt Azeem m.fl. (2010), i allmänhet fyra principiella uppfattningar om vad som skall betygssättas. Dessa är 1) hur bra prestationerna är i jämförelse med varandra, 2) hur bra prestationerna är i jämförelse med fördefinierade kriterier, 3) hur bra eleven sköter sina studier, samt 4) hur motiverad eleven är. Seljheds (2004) studie visar att elevens betyg, enligt trettio intervjuade lärare, grundas på följande sex aspekter: elevens kunskaper och färdigheter, elevens sätt att agera i skolarbetet, eleven som person, skolorganisations aspekter, externa krav och förväntningar, samt lärarens personliga läggning. Samtliga trettio lärare uppfattar elevens kunskaper och färdigheter som den viktigaste aspekten. Ungefär en fjärdedel av dem väger också in ele-

vens beteende och personlighet vid betygssättningen. Hur eleven gör när den studerar, vägen till målet, blandas också ihop med resultatet, den uppnådda kunskapen. Åtta av de intervjuade lärarna upplever att det är svårt att skilja elevens kunskapsresultat från arbetsprocessen, särskilt när det gäller andra bedömningsformer än traditionella prov. Sju av lärarna anser att elevens sätt att agera i skolarbetet och vissa personlighetsdrag är självklara som betygsgrundande aspekter. Fyra av lärarna framhåller att externa krav och förväntningar samt lärares personliga läggning påverkar betygssättningen. En del i detta problem är att det finns en godkäntgräns, vilket leder till svåra och påfrestande avvägningar, menar Selghed. Man vill inte framstå som en dålig lärare som inte klarar av att få eleverna godkända. Men även bekvämlighetskäl kan ligga bakom, t.ex. att man godkänner elever för att slippa det merarbete som annars uppstår.

Klapp Lekholm (2010) har inte undersökt uppfattningar om vad som skall betygssättas utan istället vad betygen mäter. Resultatet av hennes forskning indikerar att betygen visserligen mäter flera aspekter av elevernas kunskaper men att även personliga egenskaper, som t.ex. förhållningssätt till skolarbetet och uppvisad motivation, ingår i det som betygssätts.

Några sammanfattande slutsatser

Nationella kunskapskrav, som är fokus i denna studie, ingår som en del i det övergripande begreppet utbildningsutvärderingar, educational evaluation. Intresset för olika typer av utbildningsutvärderingar har ökat på senare tid vilket beskrivs av forskningen som en följd av den pågående globaliseringen och det därmed ökade kravet på en allt effektivare skola. Bland annat av detta skäl växer idén att målstyra den offentliga sektorn, enligt forskningen. Vad gäller den svenska skolan förändras styrsystemet från regelstyrning till målstyrning med start i läroplansreformen 1994. Målstyrningen innebär att nationella kunskapskrav skall fungera som beskrivningar det kunskapsresultat som skolan minst skall åstadkomma. För lärares del innebär detta att kunskapskraven skall användas som redskap vid bedömning och betygssättning av elever. Forskningen visar att detta på flera sätt kan vara problematiskt. Bland annat finnas det flera olika målkonflikter. En sådan är den mellan centralisering och decentralisering där kravet på tydliga nationella kunskapskrav innebär risk för en lika stor centralisering som under regelstyrningens dagar. En annan målkonflikt är den mellan bedömning och betygssättning som rangordning inför

VAGHET OCH VANMAKT

nästa utbildningsnivå å ena sidan, och lärares vilja till formativa bedömningar å den andra. Forskningen har också visat att införandet av nationella kunskapskrav lett till en betygsinflation där farhågor finns om att de målrelaterade betygen saknar både validitet och reliabilitet. Det nya målrelaterade betygssystemet har också av lärare ansetts som svårt att förstå och använda. Forskningen har också visat att det hos lärare finns en benägenhet att väga in andra saker vid betygssättningen än vad som ryms i kunskapskraven, som t.ex. flit, motivation och elevens personlighet.

Denna studie kan sägas föra forskningen vidare i och med att den undersöker hur lärare och riksdagsledamöter kan förstå kunskapskraven. Förståelsen har i sin tur rimligen betydelse för hur man som lärare agerar i bedömnings- och betygssättningssituationer samt vilka förväntningar man som riksdagsledamot har på vad de nationella kunskapskraven kan åstadkomma i den svenska skolan. Men studien undersöker också hur kunskapskravens användbarhet som lärarens bedömningsredskap kan förstås. Sammanfattningsvis kan studien ge fördjupade insikter inom det forskningsfält som fokuserar bedömnings- och betygssättningsfrågor ur olika perspektiv och i skilda sammanhang.

Teori

Forskningssubjektet

Utgör inledningskapitlet en tillförlitlig beskrivning av den situation där några lärare i samhällskunskap förstod kunskapskraven som absoluta? Det egna minnet sviktar. Dessutom är det ständigt utsatt för egenintressets omformande krafter. Trots detta är det nog så att ”vi inte har något annat att förlita oss på för att hänvisa till det förflutna än just minnet” (Ricoeur, 2000/2005, s. 59). Felaktiga eller falska minnesbilder kan bara avslöjas av en kritisk motargumentation som i bästa fall ställer sådana uppgifter ”som anses mer tillförlitliga mot dem som väckt misstro” (ibid., s. 59). Varken läraren eller forskaren utgör en neutral, oberoende enhet i form av ett objektivt registrerande instrument. Ett sådant kan ju varken fråga eller ifrågasätta! I stället träder forskaren fram i avhandlingstexten med alla sina undringar, frågor och ifrågasättanden. Ett sådant subjekt finns ju ständigt med när strävan är att försöka förstå någonting på ett meningsfullt sätt. För det är ”alltid någon som mottar, gör till sitt och tillägnar sig meningen” (Ricoeur, 1977/1993, s. 77).

Frågor som dörrar

Metaforiskt utgör forskningsfrågorna dörrar som kan få forskningsobjektet att visa sig. Men hur går det till när någonting visar sig? Ett sätt att klarlägga detta är att ta hjälp av fenomenologin. Lite förenklat utgör fenomenologi en lära om fenomen⁴³, om det som visar sig. Fenomenologin blir därmed ett övergripande teoretiskt sammanhang med uppgift att, utifrån några valda begrepp, bland annat svara på frågan hur det går till när studiens forskningsobjekt visar sig i forskningsprocessen.

Studiens fenomenologiska begrepp

Anledningen till att studiens teoretiska begrepp har hämtats från fenomenologin är flerfaldig och i vissa stycken okänd, även för forskaren själv. Valet kan ha att göra med en viss initial förtrogenhet med fenomenografisk forskning

⁴³ Ordet fenomen härstammar från senlatinets *phaeno'menon*, av grekiskans *phaino'menon* med betydelsen 'det som visar sig', av *phai'no* 'visa (sig)', 'uppenbara'.

där man, enligt Marton & Booth (1997), lånar in vissa begrepp från fenomenologin, t.ex. intentionalitet, horisont och fenomen. En annan bakgrund är att den forskningsmiljö som studien vuxit fram ur är en del av en fenomenologisk och hermeneutisk tradition som har haft ett starkt fäste vid Göteborgs universitet (Bengtsson 1993, 1999, 2013; Claesson 1999, 2004; Berndtsson 2001; Öhlén, 2000; Nielsen, 2005; Andrén, 2012; Lilja, 2013; Levinsson, 2013). Men det är inte bara i Göteborg som ansatsen används (Vinterek, 2001; Dahlberg & Dahlberg & Nyström, 2008; Alerby, 2008; m.fl.). Den utgör också en del av en internationell rörelse med bland annat forskare som van Manen (1990) och Dall'Álba (2009).

Erikssons bok *Heidegger och filosofins metod* (2007) kan räknas som en särskilt viktig inspirationskälla då den dök upp i ”rätt” ögonblick. Under läsningen var det påfallande, ibland till och med omskakande, hur den gav ett möjligt svar på frågan om varför nationella kunskapskrav kan bli så problematiska som inledningskapitlet skildrar. Heideggers allmänna beskrivning av människans undrande och frågande framstod också som en generell förklaring till de frågor och undringar som ställs i kapitlet. Människans liv i ”det vardagliga och kringlynta ombesörjandet” (Eriksson 2007, s. 98) inbegriper också lärarens yrkesliv. I det ombesörjande som bedömningen av elevernas kunskaper är kan de nationella kunskapskraven framstå som ”tillhandsvarande don” (ibid., s. 100). Som sådana kan de också visa sig i lärares samtal med varandra. Men lärare liksom andra människor befinner sig oftast i ”det genomsnittliga pratandets” (ibid., s. 199) varaart. Detta sätt att vara på innebär att man, särskilt när skolans verksamhet flyter på och det hela verkar fungera, avlastas ”från att själv behöva tänka, förstå och gå sakerna själva in på livet” (ibid., s. 101). Under läsningen av Erikssons avhandling föddes alltså tanken att använda några av Heideggers begrepp som teoretiska utgångspunkter i studiet av de nationella kunskapskraven. Men det går knappast att undvika att också ta med några centrala begrepp från Husserl som Heidegger bygger vidare på (Bengtsson, 2013). Nedan lyfts de begrepp och innebörder som befunnits vara av vikt för de tre forskningsfrågor som fokuseras i avhandlingen.

Intentionala objekt och akter

Den moderna fenomenologin som vuxit fram under 1900-talet, i Husserls tappning, har prövat att beskriva vår erfarenhet av världen så som denna visar sig *före* alla teorier om vad det är som man ”egentligen” ser. Den fenomenologiska uppmaningen att gå tillbaka till sakerna själva formulerades av Husserl

som uttryck för den nya fenomenologiska ambitionen (Bengtsson, 1999). Uppmaningen kan tyckas självklar. Om man som forskare ämnar undersöka någonting, så gäller det så klart att undersöka just detta och ingenting annat. För Husserl är fenomenologin en vetenskap om sakerna själva i form av *det* som visar sig *för* någon i dennes erfarenhet. Detta att någon ser, känner eller hör någonting, föreställer sig, tror eller är rädd för något, är exempel på vad som kallas intentionala akter. Varje sådan akt av seende, kännande, lyssnande, etc., är riktad mot ett intentionalt objekt (Husserl, 1913/2004).⁴⁴ Men för att den intentionala akten skall få sin riktning så krävs att det intentionala objektet har en eller annan meningsfullhet. Meningsfullheten är med andra ord en nödvändig betingelse för att någonting alls skall kunna visa sig i vår erfarenhet. Denna varseblivningsmening är med Husserls ord ingenting annat än ”det varseblivna som sådant” (ibid., s. 249). Men varseblivningsmeningen är inte enbart beroende av vad som presenteras i den omedelbart aktuella varseblivningen utan också, och i lika hög grad, av det som är med-presenterat (Bengtsson, 1993). Det med-presenterade fungerar som erfarenhetsmöjligheter i en nära eller mer avlägsen omgivning. Erfarenhetsmöjligheterna innebär förutsägelser om vad som kommer att visa sig om man förflyttar sig till andra rumsliga eller begreppsliga platser. Sådana förflyttningar innebär alltså bildligt eller bokstavligt att det varseblivna erfars ur andra perspektiv. Husserl betecknar dessa förutsägelser som ”prefigurerade potentialiteter” (1929/1992, s. 60), dvs. de är prefigurerade i det intentionala objektets meningsfullhet som potentiella erfarenhetsmöjligheter. Det är när en förutsägelse inte slår in som det intentionala objektets varseblivningsmening i större eller mindre grad förändras.⁴⁵ Varje meningsfullhet är ständigt utsatt för möjligheten att bli korrigerad av sådana svikna förutsägelser. Men förutsägelseerna är sällan uttryckligt formulerade i medvetandet. I de flesta fall tänker man inte på dem förrän de visar sig vara felaktiga.

Horisonter

När någon läser ett nationellt kunskapskrav visar sig orden och satsdelarna undan för undan allteftersom läsningen framskrider. Man kan därmed frestas tro att en läsare i realiteten endast ser de enskilda delarna var och en för sig. Men enligt Husserl varseblir vi aldrig någonsin på detta uppsplittrade sätt (en

⁴⁴ När man ser är det ju alltid någonting som man ser och när man föreställer sig är det också alltid någonting som man föreställer sig.

⁴⁵ Det kanske inte var ett hus som man såg utan bara en mycket skickligt gjord teaterkuliss.

ståndpunkt som för övrigt ingår i hans kritik mot empirismen). Husserls utgångspunkt är istället att det finns en *skenbar* gräns mellan det aktuellt varseblivna och de erfarenhetsmöjligheter som finns utanför detta. Erfarenhetsmöjligheterna är dock inte godtyckliga utan befinner sig ”hela tiden under väldet av en enhetlig mening” (ibid., s. 140). Denna enhetliga mening hänvisar alltså inte bara 1) framåt i det lästa kunskapskravet samt 2) utåt mot de vidare sammanhangen, utan också 3) till det förflutna i form av ”möjliga erinringar [...] ända till varseblivningens aktuella nu” (Husserl 1929/1992, s. 60). De tre erfarenhetsmöjligheterna fungerar alltså som varseblivningens sammanhang, dock med ”relativa skillnader mellan klart och dunkelt, liksom mellan betonat och obetonat” (Husserl 1913/2004, s. 232). Den obestämda och oavslutade karaktär som våra erfarenheter har innebär att det aktuellt varseblivna är ”dels genomkorsat, dels omgivet av *en dunkelt medveten horisont av obestämd verklighet*” (ibid., s. 108).⁴⁶ Vad gäller de tidliga sammanhangen har det intentionala objektet ”sin på ömse sidor oändliga tidshorisont av förflutet och framtid: känt och okänt, omedelbart levande och livlöst” (ibid., s. 108). För den som tror sig slutgiltigt kunna bestämma det intentionala objektets mening kommer sammanhangen att visa sig vara gränslösa, eller med Husserls ord: ”(e)n dimhöjd och aldrig fullt bestämbar horisont finns med nödvändighet där” (ibid., s. 108).

För forskare som vill undersöka de nationella kunskapskraven utifrån Husserls horisontbegrepp, finns två principiella angreppssätt. Man kan bege sig ut i de sammanhang som omger kunskapskraven där de på olika sätt används, talas om, beskrivs eller förnekas. Eller man kan bege sig in mot kunskapskravens inre genom att studera dem mer noggrant. I denna studie har båda angreppssätten tagits i anspråk. Vad gäller de yttre sammanhangen har forskaren dels samtalat med lärare om de nationella kunskapskraven, dels läst vad riksdagsledamöter skrivit. De inre sammanhangen har undersökts genom ett studium av kunskapskraven i ämnet svenska från år 1994, 2000 och 2011. I båda angreppssätten innebär forskningen en förflyttning från det relativt välkända ut respektive in mot det okända. Vid varje sådan rörelse utsätts forskarens uppfattning om sitt forskningsobjekt för möjligheten att förändras. Detta inträffar när antingen det förväntade inte påträffas, eller när något påträffas som

⁴⁶ Nationalencyklopedin definierar en horisont som ”den skenbara gränsen mellan him-lavalvet och jordytan”.

inte är förväntat. Förändringen kan vara mer eller mindre omvälvande beroende på hur revolutionerande den nya upptäckten är.

Konstruera eller konstituera

Varje intentionalt objekt måste, som tidigare nämnts, ha en eller annan meningsfullhet för att det överhuvudtaget skall kunna varseblivas. Denna skall dock inte förstås som en mänsklig konstruktion. Meningsfullheten är istället det som ”föregår och konstituerar objektets karaktär av att vara just det objekt som det är” (Eriksson 2007, s. 44). De nationella kunskapskraven i detta fall, ses alltså inte som någonting som först upptäcks, läses och som därefter tilldelas en eller annan konstruerad mening av det forskande subjektet. Det är heller inte forskarens psykologiska inre som undersöks utan det meningsfullt erfarna yttre.⁴⁷ Detta är mångskiftande och beroende av betraktarens perspektiv. Kunskapskraven kan t.ex. ur ett visst perspektiv ha mening som trycksvårta på papper. Trycksvårta kan ha mening som kemisk substans eller miljöfarligt avfall. På en datorskärm kan kunskapskraven ha mening som pixelmönster och sådana mönster kan ha mening som ett antal små lampor som vardera har en viss färg. Men skriven text på papper och datorskrämar kan förstöras, brinna upp, upplösas i sina kemiska element. Meningen däremot ”kan inte brinna upp, den har inga kemiska element, inga krafter, inga reala egenskaper” (Husserl 1913/2004, s. 252).

Varat och tiden

I översättarens förord till *Varat och tiden*⁴⁸ (Heidegger 1927/1981a; 1927/1981b) sägs att översättningen ”har erbjudit stora svårigheter, i synnerhet i form av en prekär balansgång mellan å ena sidan strävan att för varje tysk fackterm om möjligt använda ett och samma svenska ord, och å andra sidan nödvändigheten att utnyttja det svenska språkets genuina resurser till att förmedla Heideggers tankar” (Heidegger 1927/1981a, s. 16). I detta kapitel, samt i avhandlingens diskussionskapitel, kommer översättarens svenska termer som regel att användas, även om de i många fall kan upplevas som gammaldags och därför sällsynta i nutida språkbruk.⁴⁹

⁴⁷ Vi kan inte varsebli det meningslösa annat än som just meningslöst. Att någonting är meningslöst innebär alltså att det har en mening, dvs. såsom varande meningslöst.

⁴⁸ Ty: Sein und Zeit, 1927.

⁴⁹ Den som så önskar måste kunna gå mellan avhandlingen och Heideggers text och hitta beröringspunkterna i form av identiska termer.

Heideggers verk är filosofi, alltså varken pedagogik eller pedagogiskt arbete. Själv är han ute efter att bygga den fundamentalontologi ur vilken ”alla andra ontologier kan ha sin upprinnelse” (ibid., s. 32). Att Heidegger trots det får en plats i en studie av nationella kunskapskrav är inte för att den sysslar med fundamentalontologiska frågor utan för den teoretiska utgångspunkt som erbjuds. Forskning på fenomenologisk grund innebär, enligt Heidegger, ”att fatta sina föremål på ett *sådant* sätt att allt som beträffande dem tas upp till diskussion måste behandlas genom att direkt visas upp och direkt bestyrkas” (ibid., s. 58). Överflyttat till denna studie innebär detta att läsaren skall kunna se forskningsprocessen, i första hand hur resultaten vuxit fram och vilka slutsatser som dragits med dessa som grund. Forskarens tillvägagångssätt kan alltså inte fullt ut beskrivas i avhandlingens metodkapitel, annat än på en övergripande nivå. Först i och med resultatbeskrivningarna får det sitt mer precisa uttryck.

Hermeneutik och förförståelse

Heidegger brukar inte bara räknas som fenomenolog utan också som den moderna hermeneutikens förgrundsgestalt (Bengtsson, 2013). Människan lever alltid i någon form av förståelse. När förståelsen skall klargöras kommer hermeneutiken till användning i detta ords ursprungliga betydelse ”enligt vilken det betecknar uppgiften att utlägga” (Heidegger, 1927/1981a, s. 61). Den klargörande utläggningen har alltså sin grund i förståendet och skall uppfattas som ”en vidare utarbetning av de inom förståendet utkastade möjligheterna” (ibid., s. 193). Forskare lever också alltid i någon form av förståelse. När förståelsen skall klargöras görs, med Heideggers ord, en vidare utarbetning av de möjligheter som den innebär. Den klargörande utläggningen är ett led i forskningsprocessen som innebär att forskarens förståelse också förändras och utvecklas.

Men all förståelse förutsätter förförståelse. Denna delar Heidegger upp i tre beståndsdelar: *förehav*, *föresyn* och *föregrepp*.⁵⁰ Begreppen kan klargöras i följande utläggning. Den problematik som inledningskapitlet beskriver har forskaren med sig in i forskningsarbetet som ett ”förehav” innebärande en helhetsuppfattning om vad detta arbete kommer att innebära. I förehavet ligger en riktning inbegripen, en ”föresyn”, om hur arbetet skall gå till. Förehavet

⁵⁰ Ordet förehav i den tyska originaltexten är Vorhabe (synonymer: plan, ha för avsikt, ha tanke på att, ämna) och ordet föresyn är Vorsicht (synonymer: alert, beaktande, uppmärksamhet, vakenhet, varsamhet). Förehav förekommer i varje förhavande, dvs. när man har någonting för sig.

TEORI

och föresynen implicerar också ett ”föregrepp”, i detta fall hur de nationella kunskapskraven skall uppfattas, t.ex. som lärarens bedömningsredskap. I varje skede av forskningsprocessen förändras forskarens förståelse så att den blir till ny förförståelse inför nästa skede. Studiens resultat framstår i detta perspektiv som en förståelseutveckling som inte har något givet slut, dvs. de meningsgivande sammanhangen omges av dimhöljda och aldrig fullt bestämbara horisonter.

Vara-i-världen

Heidegger har som syfte att undersöka det allmännaste av alla begrepp, varat. Men för att göra en sådan undersökning krävs först en undersökning av det vara som förstår varat, dvs. människans varande. Detta definieras generellt av Heidegger som tillvaro, Dasein.⁵¹ En grundläggande struktur i denna tillvaro är människans vara-i-världen.⁵² Detta varande är, enligt Heidegger, i första hand ett alldagligt⁵³ vara i världen. Att människans vara i världen är alldagligt betyder dock inte att det skulle vara primitivt. Tvärtom, alldagligt är människans vara ”även när, och i synnerhet just när, tillvaron rör sig inom en högt utvecklad och differentierad kultur” (ibid., s. 75). Det alldagliga sättet att vara på är förbundet med allehanda bestyr i världen. Sådana bestyr är först och främst ett ombesörjande där något hanteras och begagnas. För lärarens del innebär detta bland annat att ombesörja att lektionerna är förberedda, att eleverna får tillit och intresse och att det är lugnt och rofyllt i klassrummet. Studiematerial skall finnas till hands. Varje elev skall ses och utvecklas efter sin egen förmåga. När skoldagen tillsammans med eleverna är över kanske utvecklingssamtal skall hållas, elevarbeten bedömas och telefonsamtal ringas. Allt detta och mer därtill rymms alltså i lärarens ombesörjande bestyr. Men ett sådant varande kan inte studeras i sin helhet, bland annat eftersom det är outtömligt i sin mångfald. Studiens frågeställning om hur lärare kan förstå kunskapskrav avgränsar således undersökningen till *en region* av lärares vara-i-

⁵¹ Det svenska ordet *tillvaro*, använt som en översättning av Dasein, är enligt Eriksson problematisk. I sin avhandling väljer han att lämna det tyska ordet oöversatt. Motivet till detta är att det svenska ordet tillvaro leder tanken till sådant som t.ex. livssituation eller livsvillkor, medan Dasein ligger närmare ordet existens. För Eriksson är Dasein snarare *därvaro* i betydelsen ”den plats där varat ges” (Eriksson, s. 308).

⁵² Bengtsson (1999) beskriver Heideggers begrepp vara-i-världen som en vidareutveckling av Husserls livsvärldsvärldsbegrepp.

⁵³ Det mer vanliga ordet ’vardagligt’ kan inte användas här. Det för tankarna till vardag i kontrast till helgdag. Alldagligt ligger närmare begreppet ’alla dagar’ vilket också är dess innebörd i detta sammanhang.

världen. Men varje vetenskaplig bearbetning och skriftlig rapportering medför dessutom en distansering och idealisering av verkligheten (Bengtsson, 1999). Sammantaget kan sägas att den som tror att man med hjälp av forskning successivt kan avtäckta lager efter lager av lärares förståelse av nationella kunskapskrav in till den grundläggande kärnan kommer att bli besviken. Det som med-presenteras i form av inre och yttre sammanhang kommer att visa sig som oändligt.

Riksdagsledamöters vara-i-världen innebär på liknande sätt en mängd åtaganden. Bland annat skall det ombesörjas att folkets vilja genomsyrar de beslut som riksdagen fattar. Man har också ansvar för att diskussionerna i utskotten, riksdagsgruppen och i kammaren blir så bra och sakliga som möjligt. Allt detta och mer därtill ryms alltså i riksdagsledamöternas vara-i-världen. Men även detta varande är outtömligt i sin mångfald. Studiens frågeställning om hur riksdagsledamöter kan förstå kunskapskrav avgränsar således undersökningen till *en region* av ledamöternas vara-i-världen. Men även här medför den vetenskapliga bearbetningen en distansering och idealisering av verkligheten, samt att de möjliga med-presenterade sammanhangen är oändliga.

Don och donkomplex

Inom varje sammanhang som människan är kringsynt ombesörjande träffar hon på sådant som är användbart, sådant som det är *något bevänt med*. Den ombesörjande kringsyntheten är dock, enligt Heidegger, *företredesvis* inställd på att få syn på sådant som kan vara tillhands *som* don.⁵⁴ Att se någonting som don innebär att detta uppfattas med en viss tjänlighet. Men varje don har också en mångfald hänvisningar till andra don. Som exempel från skolans värld kan nämnas sådana hänvisningar som finns mellan tavla, tavelpennor, kateder, elevbänkar, stolar, belysning, klassrumsfönster, dörr och klassrum. Men dessa don visar sig dock inte först som enskilda ting vilka därefter kopplas ihop med varandra och med klassrummet där de finns. Istället förstås varje don inom sammanhanget av andra don, ett donkomplex. Donkomplexet är ”upptäckt redan *innan* de enstaka donen har blivit upptäckta” (Heidegger 1927/1981a, s. 98).

Vad gäller de nationella kunskapskraven torde dessa alltså visa sig med en alldeles speciell innebörd för den som är förtrogen med ett donkomplex bestående av prov, läxor, ämnesinnehåll, utvecklingsamtal, betygens meritvärde

⁵⁴ För övrigt samma ord som finns i fordon, skrivdon, seldon och fiskedon.

TEORI

och kunskap som ett medel, inte bara för livet utan också för betyg. Men kunskapskraven kan också sättas in i andra sammanhang och på olika nivåer i utbildningssystemet. För riksdagsledamöter kan därför kunskapskravens innebörd byggas upp av sådant som elevernas rätt till en viss minsta kunskapsnivå och som nödvändiga förutsättningar för att olika skolor skall kunna konkurrera med varandra utan att kvaliteten undergrävs. Kunskapskraven är givna medan sättet att uppnå dem kan skifta. Den skola som hittar de bästa metoderna blir i längden den mest framgångsrika. Målstyrningen via nationella kunskapskrav i kombination med konkurrensen om eleverna via skolpengen innehåller alltså en möjlighet att skolor drivs till ständiga förbättringar. I detta perspektiv får kunskapskraven en innebörd som kanske inte är lika central i den yrkesverksamme lärarens förståelse av kraven.

När donen drar sig tillbaka

Människans bestyr anpassar sig inte bara efter vad som skall ombesörjas utan också efter respektive don i det pågående bestyret. Anpassningen har nått sin höjdpunkt när donanvändandet fortgår så att säga i skymundan. Vad detta innebär i skolans värld kan illustreras med följande exempel. När någon för första gången tar en tavelpenna och skriver på tavlan inför en klass kan detta både kännas pirrigt och ske med viss fumlighet. För den erfarna läraren däremot, går skrivandet mer eller mindre automatiskt vilket tillåter att denne tänker mer på *vad* som skall skrivas än på *hur* detta skall ske. Tavelpennan är tillhands, men när den är tillhands på det mest verkningsfulla sättet drar den sig liksom undan. Ja, det är till och med så att ett don först genom detta tillbakadragande verkligen är till hands och därmed realiserar sin fulla ändamålsenlighet (Heidegger, 1927/1981a).

Som ett annat exempel på vad det innebär när ett don drar sig undan kan en för klassen gemensam lärobok tas. Utifrån boken konstruerar läraren prov. I och med att eleverna i klassen har tillgång till samma informationskälla kan de tycka att detta ger mer likvärdiga chanser jämfört med om så inte hade varit fallet. Om dessutom lärobokens text är informationsspackad och sidorna många inför provet, så kan den stora mängden fakta som måste hållas i minnet skapa tydliga och lättbegripliga skillnader i elevernas provresultat. För de elever som minns mest går det alltså bättre på provet än för de elever som inte minns lika mycket. Utan väl synliga och relativt lättbegripliga skillnader i elevernas resultat kan betygssättningen bli problematisk för läraren. Men när väl läroboken fungerar som don på det här sättet drar den sig liksom undan. Var-

ken läraren eller eleverna är kanske inte riktigt medvetna om denna dess funktion. Och just i detta tillbakadragande kanske läroboken på allvar fungerar som don för upplevelsen av likvärdiga chanser, transparenta provresultat och rättvisa betyg.

När donen blir besvärande

När don fungerar korrekt drar de sig undan. Men när de trilskas kan de träda fram och bli besvärande, till och med så att de blir en belastning. Detta kan ske på tre sätt, enligt Heidegger. Donen blir *påfallande* genom att vara trasiga, *påträngande* genom att andra nödvändiga don fattas, eller *motspänstiga* genom att vara i vägen. Det är alltså när donen trilskas eller inte fungerar som de märks mest, men inte så att de förvandlas till *likegiltiga* ting, utan ”de blir till skräp” (ibid. s. 104). Med hjälp av Heidegger skulle alltså problematiken i avhandlingens inledningskapitlet kunna förklaras på en mer generell nivå. Där skildras hur de nationella kunskapskraven trilskades och till slut kom att uppfattas som oanvändbara, ja som skräp. Men denna störning i verksamheten medförde inte bara att de trilskade donen trädde fram från en fungerande anonymitet utan också att ”hela ’verkstaden’” (ibid. s. 105) visade sig. Följden av detta blev att lärarens hela bedömning och betygssättning utsattes för en hänvisningsstörning. De olika donen inom donkomplexet tycktes inte längre hänvisa till varandra. Mot denna bakgrund kan alltså studien förstås som motiverad av en hänvisningsstörning.

Tecken som don

Vissa don har en specifik ändamålsenlighet som består i att visa. Sådana don kallar Heidegger tecken.⁵⁵ Men vad innebär ett teckens visande? Heidegger tar som utgångspunkt att människans ombesörjande bestyr alltid på ett eller annat sätt är riktat, alltid på väg mot någonting. Ett tecken är en speciell sorts don som vänder sig till det ombesörjande bestyrets *kringsyn* och därmed visar detta en särskild riktning. Den som rättar sig efter tecknets visning får genom tecknet också en slags överblick så att ”det ombesörjande bestyret kan skaffa sig och trygga en viss orientering” (ibid. s. 111). De nationella kunskapskraven kan ses som tecken i denna bemärkelse. De är avsedda att ge lärarens ombesörjande en viss riktning, t.ex. när läraren skall avgöra om en elevs kunskaper

⁵⁵ Som exempel på tecken i denna mening kan nämnas vägmärken, emblem, vinkningar, namnteckningar och butiksskyltar.

TEORI

kan betraktas som godkända eller inte. På detta sätt blir ombesörjandet förbättrat för något som det annars inte skulle vara inställt på. Heideggers begrepp ”visande don” gör det möjligt att beteckna de nationella kunskapskraven som lärarens bedömningsdon. Men don kan inte förstås utanför ett donkomplex. De nationella kunskapskraven som visande don är delar i ett donkomplex bestående av t.ex. betygssystemet, proven, uppgifterna, läxorna, läroböckerna samt den undervisning och den planering som kunskapskraven ingår i.

Att vara egentlig eller oegentlig

Det är i sin egenskap av att vara förstående som människans tillvaro ”utkastar sig” mot olika möjligheter. Människans vara är helt enkelt ett ”vara till möjligheter” (ibid., s. 193). Detta innebär att hon kan ge sig i kast med de olika möjligheter som står till buds; ja till och med så att hon i varje särskilt fall *är* sina möjligheter. Och ju egentligare som tillvaron förstår sig själv ”desto mer entydigt och icke-slumpmässigt kan den välja och finna möjligheten för sin existens” (ibid., s. 184). Det är också i den egentliga varaförståelsen som människan ”har möjligheten att vara sin egen” (ibid., s. 67). Omvänt gäller alltså att människan i en oegentlig varaförståelse inte är sin egen. Men en sådan oegentlighet betyder inte att människan så att säga *inte* är, dvs. ett slags icke-vara. Tvärtom, oegentligheten innebär ”en högst särpräglad i-världen-varo, en som är fullkomligt fascinerad av ’världen’ och av medvaron med de andra i mannet” (ibid. s. 225). En sådan medvaro innebär att människan kan utföra en mängd olika saker utan att behöva stå till svars, eller ens ställa sig själv till svars. Det är ju så *man* gör, heter det, inte sällan med en urskuldande underton.⁵⁶ Det oegentliga sättet att vara på ligger närmast till hands för tillvaron och är också den varaart ”i vilken den mestadels håller sig” (ibid. s. 226). En av orsakerna till denna oegentlighet, enligt Heidegger, är att vi uteslutande är hänvisade till den värld som existerar *tillsammans* med andra människor och att vi då förstår vi oss själva utifrån de existensmöjligheter som ”är ’gängse’ i den tillvarons ’genomsnittliga’ offentliga utlagdhet som ’är i svang’” (1981b, s. 184).

⁵⁶ Som belysande exempel på uttryck för ett vara i mannet kan nämnas formuleringar som ”*man* blir ju så himla förbannad” eller ”finns det ingen fartkamera så kör *man* ju gärna för fort”.

Bortskymda fenomenen

När fenomen inte visar sig som de är kan detta bero på att de med Heideggers ord är bortskymda. Det finns tre olika varianter av detta som här illustreras med följande exempel. När det gäller de nationella kunskapskraven kan dessa för det första vara *oupptäckta*, som för någon som aldrig sysslat med bedömning och betygssättning, eller för den lärare eller riksdagsledamot som inte brytt sig om att läsa vad som står skrivet i kursplanerna. För det andra kan kunskapskraven vara *överlagrade* vilket betyder att de någon gång förut varit upptäckta men sedan fallit i glömska. När kunskapskraven är överlagrade kan glömskan vara mer eller mindre partiell, vilket skulle kunna innebära att kraven framstår som någonting som de *inte* är. Enligt Heidegger är detta vad som i regel inträffar. En tredje typ av bortskymdhet är *förställning*.⁵⁷ Denna bortskymdhet är särskilt svårbemästrad eftersom den inte sällan infogats i ett tanke-system där förställningen, falskheten och hyckleriet ses som någonting självklart utan behov av motivering eller förklaring. Då kan förställningen också användas som en obestridd utgångspunkt för fortgående slutledningar.

Heideggers donbegrepp kan användas på olika nivåer och inom olika regionala världar. Det som för läraren framstår som bedömningsdon kan för riksdagsledamoten framstå som ett nationellt don med en annan uppgift. Detta betyder inte att lärarens bedömningsfunktion skulle vara betydelselös. Tvärtom! Om inte kunskapskraven fungerar som bedömningsdon torde heller inte kunskapskraven kunna fungera för att t.ex. stödja skolans verksamhet eller för att nationellt utkräva ansvar. Lärarens perspektiv respektive riksdagsledamotens är olika vilket också gör att de kan förstå kunskapskrav på skilda sätt.

⁵⁷ Synonymer till ordet förställning är skenhelighet, falskhet, hyckleri.

Metod

Metoddiskussion

Några övergripande metodbegrepp

I och med svårigheterna att tillämpa de nationella kunskapskraven från läroplansreformen 1994 på Frölundagymnasiet, väcktes ett antal frågor bland skolans samhällskunskapslärare. Dessa avgränsas och preciseras i slutet av inledningskapitlet till tre forskningsfrågor som ligger till grund för respektive delstudie. Vad gäller metodval så bör detta, enligt Bengtsson (2013), göras utifrån en kombination av forskningsfråga och den ontologiska förståelsen av den verklighet som studien avser att undersöka. Det handlar om att göra rättvisa åt den regionala värld som frågorna riktar sig mot. Men däremot finns det inte, enligt Bengtsson, en specifik vetenskaplig metod som följer av att använda fenomenologiska begrepp. Inte heller behöver metoden ses som en klart avgränsad del av forskningsprojektet. I det metodbegrepp som Alvesson & Deetz (2000) för fram innehåller forskningsprocessen flera olika metoder som tillämpas på olika nivåer allteftersom arbetet framskrider. Det kan handla om hur man utvecklar forskningsfrågor, hur man ger akt på den verklighet som studeras och hur man uppnår en viss systematik i behandlingen av empirin. Men även sådant som hur man förbinder teoretisk grundval med insamling och användning av empirin samt hur man gör överväganden om vad denna kan säga, kräver specifika metoder. Därmed är inte metoden något som enkelt följer av forskningsfrågan. Relationen fråga och metod är snarare dialektisk, anser Alvesson & Deetz. Vad gäller möjligheten att generalisera studiens resultat föreligger inte en sådan möjlighet i denna studie. I kvalitativa studier handlar det istället om att besvara specifika frågeställningar som bygger på specifika utgångspunkter. Det är i förhållande till dessa frågor och utgångspunkter som forskningsresultaten måste förstås (Holme & Solvang, 1997).

Förhållandet frågor och empiri

Studiens tre forskningsfrågor är formulerade på följande sätt.

1. Hur kan lärare förstå kunskapskrav?
2. Hur kan riksdagsledamöter förstå kunskapskrav?
3. Hur kan kunskapskravens användbarhet förstås?

För att söka svar på dessa frågor inriktas studien mot tre empiriska underlag: vad lärare säger i samtal, vad riksdagsledamöter skriver i motioner samt vad kunskapskraven uttrycker. Syftet med de tre delstudierna som frågorna rubricerar är att utifrån olika perspektiv få kunskap om de nationella kunskapskraven. De två första delstudierna fokuserar hur kraven uppfattas av lärare som använder dem respektive av riksdagsledamöter som fattar de övergripande besluten om dem. Den tredje delstudien har fokus på kunskapskravens användbarhet som lärarens redskap för bedömning av elevers kunskaper.

Lärarsamtalen

Lärarsamtalen innebar ett möte mellan två personer med erfarenhet av bedömning och betygssättning. Beroende på vilken kunskapssyn som tas som utgångspunkt kan forskaren, enligt Kvale (1999), beskrivas antingen som någon som söker en ”ren” kunskap vilken ligger oupptäckt hos samtalspersonen och som inte skall besudlas av forskarens frågor. Eller också kan forskaren beskrivas som någon som tillsammans med samtalspersonen skapar en berättelse av det som samtalet handlar om. I det senare fallet tenderar samtalet att bli ett utbyte av synpunkter mellan två personer gällande ett ämne av gemensamt intresse. Lärarsamtalen i denna studie kan räknas till den sistnämnda kategorin. Det kan tyckas som att detta öppnar för en större risk att via ledande frågor styra samtalsresultatet. Men den här typen av samtal handlar inte om att leda utan om att vara en god lyssnare. Idealet är största möjliga öppenhet för den andres sätt att förstå. När samtal används i en fenomenologisk kontext, bör samtalspersonerna få hjälp att reflektera över och tala om olika aspekter av sina liv (Bengtsson, 2013). Detta kan ske genom att man ber om exempel för att undvika alltför generella svar i samtalen, vilket kan försvåras av en färdigformulerad frågelist. En nackdel med att inte ha fasta frågor är dock att man inte på samma enkla sätt kan jämföra skillnaden mellan hur olika personer svarar på samma fråga.

METOD

Text som empiri

Trots skillnaderna finns det också likheter mellan de tre empiriska underlagen. Efter att lärarsamtalen är genomförda transkriberas inspelningarna till text. Därmed har forskaren tre texter att behandla: inspelningstranskriptioner, motioner och nationella kunskapskrav. Gustavsson (1999) går igenom några olika teoretiska förhållningssätt som har ambitionen att besvara frågan om vad en text är. Han tar upp positivistisk litteraturforskning, formalistiska teorier, strukturalism och poststrukturalistisk textteori. Problemet med textteorier som har allmängiltiga anspråk är dock, enligt Gustavsson, att de försöker bestämma textens sanna natur och dess egenart. Men egentligen förklarar de bara sina egna föreställningar om vad en text är, hur en text fungerar och hur en text skall tolkas. Textens mening är helt enkelt den text vi läser eller skriver och som vi är involverade i, menar Gustavsson. Han riktar skarp kritik mot den ”anspråksfulle” forskaren som står inför en redan meningsfull text och som skapar en ny text som han eller hon kallar tolkning. Kritiken riktas alltså mot föreställningen att den nya texten på något vis skulle visa fram den första textens sanna betydelse (ibid., s. 54-55).

Liknande kritik skulle också kunna riktas mot denna studie. Men i det skede där forskaren läser de transkriberade inspelningarna från lärarsamtalen, riksdagsmotionerna och de nationella kunskapskraven, innebär forskningen att följa den tankeriktning som öppnas genom texten (Ricoeur, 1977/1993). Det forskaren kommer fram till är ett slags om-sägande som reaktiverar det sagda i texten. Forskarens förståelse förlorar därmed sin godtycklighet i den utsträckning som den, enligt Ricoeur, återupptar det som är verkande i texten själv. Studiens anspråk är att i Heideggers hermeneutiska mening (1981a) lägga ut det som sägs i de tre texterna på ett sådant sätt att läsaren kan följa hur forskarens förståelse växer fram och därmed se på vilka grunder som slutsatser dras. Utläggningen, den noggranna förklaringen, har alltså sin grund i förståendet och inte tvärtom, vilket innebär att den med Heideggers ord är en vidare utarbetning av de inom förståendet utkastade möjligheterna. Forskningsfrågornas språkliga formulering antyder också detta anspråk: hur *kan* lärare respektive riksdagsledamöter förstå kunskapskrav och hur *kan* kunskapskravens användbarhet förstås.

Alternativa läsarter

Som en alternativ till den fenomenologiskt hermeneutiska forskningsansats som används i denna studie, hade empirin istället kunnat behandlas som uttryck för en diskursiv kamp om hur skolan skall styras. Winther Jørgensen & Phillips (2000) delar in sådana ansatser i tre perspektiv: diskursteori, kritisk diskursanalys och diskurspsykologi, vilken visar på områdets komplexitet och bredd. *Laclaus och Monffes diskursteori*, det första av de tre perspektiven, hade kunnat bilda utgångspunkt för en undersökning av vilka diskursiva innebörder hos de nationella kunskapskraven som konstruerats och hur dessa görs till föremål för förhandlingar, både politiskt i motionerna och lokalt inom skolan så som det kommer till uttryck i lärarsamtalen. Genom att jämföra med hur kunskapskraven är konstruerade hade slutsatser kanske kunnat dras om hur den diskursiva kampen ser ut och vad den handlar om. I *Faircloughs kritiska diskursanalys*, det andra perspektivet, är diskursen inte det enda som bidrar till att skapa den sociala världens betydelser. Det finns också andra faktorer och förhållanden. Genom att, likt Fairclough, orientera sig mot ett kritiskt marxistiskt perspektiv, skulle riksdagsmotionerna kunna ha lästs på jakt efter olika sätt att dölja nutida klassförhållanden. Den utbredda föreställningen att kunskapskraven inte längre sorterar eleverna genom att jämföra dem sinsemellan hade kanske avslöjats som ett sådant kamouflage. Likaså den ibland framskymtande uppfattningen att alla elever på något sätt har möjlighet att välja sina betyg. Liknande ideologiska maskeringar hade måhända också kunnat avläsas i lärarsamtalen genom att forskaren istället försökt förstå samtalsinnehållet som uttryck för klassamhällets diskursiva makt. *Diskurspsykologin*, det tredje perspektivet, inriktar sig mer på specifika språkbruk i en mer avgränsad social interaktion. Kanske hade detta perspektiv kunnat användas i lärarsamtalen och då som ett sätt att försöka komma åt hur lärare använder tillgängliga diskurser på ett strategiskt sätt. Kanske hade detta t.ex. kunnat visa i vilken utsträckning, och i så fall hur, lärarna försöker framställa sig själva på lite mer fördelaktiga sätt i den sociala interaktion som lärarsamtalen innebar.

Anledningen till att inte någon av de tre ovan beskrivna perspektiven valts som forskningsansats kan hittas i studiens fokus på kunskapskraven som lärarens bedömningsredskap. Utgångspunkten är den problematik som inledningskapitlet beskriver och som gav upphov till en stor mängd undringar och frågor hos de inblandade lärarna. De fenomenologiska begrepp som nyttjas

METOD

och de undersökningar som genomförs har bedömts som mer i linje med studiens motiv än de ovan beskrivna diskursanalytiska ansatserna.

Ett ytterligare alternativ hade annars kunnat vara att genomföra en *diskursanalys* utifrån Foucaults diskursbegrepp. För Foucault är en diskurs hela den praktik som frambringar en viss typ av yttranden, t.ex. skolpraktiken vad gäller yttranden i lärarsamtalen, riksdagspraktiken vad gäller yttranden i riksdagsmotionerna och skolverkspraktiken⁵⁸ vad gäller de nationella kunskapskraven. I en sådan diskursanalys studeras relationerna mellan olika utsagor som ett regelsystem, enligt Bergström & Boreus (2005). Regelsystemet legitimerar vissa uppfattningar och pekar ut vem som har rätt att uttala sig med auktoritet. Foucaults diskursbegrepp erbjuder alltså fler dimensioner än enbart textanalys. Det kan t.ex. vara olika epokers syn på kunskap eller skolans diskurs i ett historiskt perspektiv. Men det kan också handla om en undersökning av från vilka sociala positioner som uttalanden om skolan görs. En ytterligare dimension skulle kunna vara hur det kommer sig att vissa fenomen problematiseras men inte andra, t.ex. Sveriges resultat i PISA. Studiens empiri är dock inte tillräckligt omfattande för att hela potentialen i Foucaults diskursanalys skulle kunna komma till sin rätt, vilket kan ses som ett avgörande skäl till att inte använda sig av den.

Vad gäller riksdagsmotionerna hade en *kvantitativ innehållsanalys* (Bergström & Boreus, 2005) kunnat visa om riksdagsmotionerna förändrats över tid, från 1990 fram till och med 2011, t.ex. med avseende på frekvensen av vissa grundläggande ord av intresse. Ett annat alternativ hade kunnat vara att genomföra en *argumentationsanalys* (ibid.), kanske inte bara på hur riksdagsledamöterna argumenterar, utan också hur lärarna argumenterar i lärarsamtalen. Med forskarens bakgrund som lärare i samhällskunskap, hade en *ideologianalys* (ibid.) kanske varit mycket intressant där både riksdagsmotionerna och lärarsamtalen hade analyserats på jakt efter ideologiska strömningar i det som framförs. Att inget av dessa angreppssätt har använts beror på att forskningsfrågorna, med utgångspunkt i den problematik som inledningskapitlet beskriver, inte är formulerade på ett sådant sätt att dessa ansatser hade kunnat bidra till relevant kunskap.

⁵⁸ Det är Skolverket som utformat de kunskapskrav som studien har som forskningsobjekt.

Genomförande

Under denna rubrik beskrivs studiens metodiska utformning i tre avsnitt, ett för vardera forskningsfrågan. Rubrikerna är identiska med respektive frågas formulering.

1. Hur kan lärare förstå kunskapskrav?

Undersökningens genomförande

Antalet lärarsamtal uppgår till 13 stycken vilka genomfördes från november 2005 till maj 2006. Urvalet har gått till på följande sätt. Tre av lärarna är kända av forskaren och kunde på så sätt tillfrågas direkt. I någon mån kom dessa tre samtal att fungera som pilotstudier med möjlighet att utveckla det praktiska tillvägagångssättet (Kvale & Brinkman, 2009). Övriga tio valdes ut med strävan att få med lärare i olika ämnen verksamma i både grundskolor och gymnasieskolor samt med geografisk spridning i Göteborgsområdet. Först tillfrågades några av forskaren kända lärare om förslag på ”kloka lärare med stor erfarenhet av betygssättning”. De föreslagna lärarna fick sedan följande brev via e-post.

Hej, NN!

Jag är en av de fyra doktoranderna från Göteborgs Utbildningsförvaltning som fått förmånen att gå forskarskolan vid Centrum för utbildningsvetenskap och lärarforskning - CUL. Ditt namn har jag fått av läraren NN som jag själv känner och som du säkert vet arbetar på din skola. Jag frågade henne/honom om kloka och erfarna lärare på XX-skolan och då nämndes bland annat Ditt namn.

I mitt forskningsprojekt skall jag samtala med ett antal lärare som arbetar med bedömning och betygssättning, både lärare i grundskola och gymnasium. Det är INTE fråga om något slags kunskapsförhör, utan ett fritt samtal om olika aspekter där målet också är att den jag samtalar med skall känna sig upplyft och stimulerad. Intervjun spelas in på audioband, skrivs ut och kodas för att samtalspersonen inte skall kunna identifieras i framtida publiceringar.

Har Du lust och möjlighet att ställa upp på ett sådant samtal med mig under cirka 45 - 60 minuter? Jag tar mig till den plats Du föredrar. Tisdagar och fredagar är de bästa dagarna för mig.

METOD

I fyra fall⁵⁹ kunde de via e-post kontaktade lärarna inte ställa upp. Skälet angavs som tidsbrist, ofta kopplad till en mer specificerad beskrivning av den egna arbetssituationen. Därför tillfrågades andra av forskaren kända lärare om förslag på ”kloka lärare med stor erfarenhet av betygssättning”. Dessa fick samma förfrågan som i ovan återgivna brev. Forskningsetiskt innebar förfaringssättet att var och en av de 13 lärarna dels var informerade om att man skulle bli föremål för forskning, dels att de genom sitt svar via e-post skriftligen hade lämnat sitt samtycke i förväg. Av de 13 lärarna som deltog i samtalen hade inga några personliga relationer och visste inte om varandra som deltagare i studien. Ur ett forskningsetiskt perspektiv ger detta ett anonymitets- skydd på så sätt att ingen av deltagarna kan identifieras av någon annan än sig själv i det som citeras i avhandlingen.

Samtalens längd varierade mellan cirka 45 minuter och en dryg timma och hölls med några undantag på respektive lärares skola. Ljudinspelningarna gjordes med hjälp av en MiniDisc-recorder.⁶⁰ Så snart som möjligt efter vart och ett av samtalen transkriberades det inspelade materialet till ett textdokument, originaldokumentet. Originaldokumentet kopierades till en annan mapp i datorn varefter all information om person, tid och plats raderades. I samband med detta försågs dokumentet med en slumpmässig kod frikopplad från originaldokumentet, vilket ur ett forskningsetiskt perspektiv gjordes för att skydda deltagarnas identiteter. Koden omvandlades sedan till beteckningarna Lärare 01, Lärare 02, etc. Deltagarnas svar blev genom detta, utom något undantag, omöjliga att identifiera för forskaren själv vilket också är ett forskningsetiskt värde. Ljudinspelningarna i form av 13 stycken minidiskar sparades tillsammans med originaldokumentet i pappersform. Hela detta förfaringssätt möjliggör en efterkontroll av transkriberingarna mot audioinspelningarna i original.

Transkribering av inspelat samtal innebär alltid en förlust i och med att rösten, intonationen, andningen och kroppsspråket i form av ansiktsuttryck och kroppshållning går förlorade. I detta perspektiv kan transkriberingarna ses som utarmade, avkontextualiserade återgivningar av levande samtal mellan två personer (Kvale & Brinkmann, 2009). Vad gäller utskrifterna har strävan varit att återge samtalen ordagrant, inklusive upprepningar, skratt, eftertänksamma

⁵⁹ En minnesbild som inte är exakt dokumenterad.

⁶⁰ En teknik utvecklad av Sony.

”mm” och pauser. De sistnämnda har markerats med tre punkter. Däremot har sådant som t.ex. betoningar i intonationen utelämnats.

Från början var syftet med samtalen att försöka få fatt i lärarnas förståelse av de nationella krav som beskriver godkända kunskaper. Men det visade sig ofta vara svårt att avgränsa och upprätthålla detta mer specifika begrepp i samtalssituationen. Inte sällan gled samtalet in på det mer generella begreppet kunskapskrav. Förhållandet mellan de två begreppen kan uttryckas på följande sätt: alla godkäntkrav är kunskapskrav men alla kunskapskrav är inte godkäntkrav. Det sistnämnda begreppet syftar uteslutande på vad som definierar nivån för godkända kunskaper. Vid tidpunkten för lärarsamtalen gällde kursplanerna från år 2000. En övervägande del av lärarna hade även använt 1994 års kursplaner. Svårigheten att enbart fokusera de nationella kraven för godkända kunskaper kan hypotetiskt förklaras på följande sätt.

Kraven för godkända kunskaper i kursplanerna från 1994 respektive 2000 finns angivna i så kallade mål att uppnå samt, för gymnasieskolans del, även i betygsriterier för godkänt.⁶¹ De övriga kunskapskraven definierar nivåerna för betygen VG och MVG och finns endast i betygsriterier, dvs. dessa betygsnivåer saknar nationella mål. I samtliga kursplaner finns utöver mål att uppnå en annan typ av målbeskrivningar som kallas mål att sträva mot. Det var alltså distinktionen mellan de tre begreppen ’mål att uppnå’, ’betygsriterier’ och ’mål att sträva mot’ som visade sig besvärlig att etablera i samtalen. En anledning till detta kan vara att betygsriterierna av lärarna helt enkelt uppfattas som mål att uppnå, dvs. den begreppsliga skillnaden mellan mål och kriterier saknas. Sammantaget ledde oklarheterna till problem att i vissa fall få fram distinkta svar från lärarna.

Men det finns också en annan tänkbar förklaring. Den rör frågan om hur begreppet kunskapsnivå egentligen skall förstås. Schematiskt framträder kunskapsnivåer i lärarsamtalen som antingen olika kunskapsformer som kan rangordnas eller som olika grader av måluppfyllelse. Att kunskap kommer till uttryck i olika former sägs visserligen i läroplanerna Lpo 94 och Lpf 94, men dessa kunskapsformer har ingen koppling till olika kunskapsnivåer vilket framgår av följande citat.

Kunskap är inget entydigt begrepp. Kunskap kommer till uttryck i olika former – såsom fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet – som förutsät-

⁶¹ Man ansåg att lärare i grundskolan skulle klara av att dra gränsen för godkända enbart med hjälp av mål att uppnå.

METOD

ter och samspelar med varandra. (Skolverket 1994a, s. 6; Skolverket 1994b, s. 6)

I vissa delar av lärarsamtalen rangordnas dessa fyra kunskapsformer i den turordning som de nämns i läroplanstexten. Exempelvis förstås fakta som en form av grundläggande kunskap på nivån för betyget G, medan förtrogenhet uppfattas som den mest utvecklade kunskapsformen och som följaktligen ligger på nivån för betyget MVG. I vissa delar av lärarsamtalen framträder betygen som vore de enbart beroende av dessa fyra kunskapsformer, i vissa andra som beroende av både kunskapsformer och grad av måluppnåelse. Betygen har emellertid funktionen, enligt läroplanerna, att enbart uttrycka olika grader av måluppnåelse, vilket formuleras på följande sätt (forskarens kursiveringar).

Betyget uttrycker *i vad mån* den enskilda eleven har uppnått de mål som uttrycks i kursplanen för respektive ämne eller ämnesblock. (Skolverket 1994a, s. 16)

Betyget uttrycker *i vad mån* den enskilda eleven har uppnått de kunskapsmål som uttrycks i kursplanen för respektive kurs ... (Skolverket 1994a, s. 15)

Ett problem i studiens resultatdel 1 har varit att finna lämpliga ord för begreppen kunskapsformer och måluppnåelsegrader så som de kommer till uttryck i lärarsamtalen. Skillnaden dem emellan är som ovan antytts, att det förstnämnda refererar till artmässiga kunskapsskillnader och det sistnämnda till gradmässiga kunskapsskillnader.⁶² Artmässig kunskapsskillnad handlar om skillnaden mellan att kunna eller att inte kunna, t.ex. att läsa, skriva, simma eller cykla. Men begreppet kan också tillämpas på delar av dessa förmågor, t.ex. att ljuda, att stava, att forma handen som en paddel eller att trampa. Gradmässig kunskapsskillnad däremot, handlar om hur bra man kan någonting, t.ex. hur bra man läser, skriver, simmar eller cyklar. På samma sätt som det föregående kan också detta begrepp tillämpas på delar av dessa förmågor. De är dessutom tillämpbara på intraindividuell såväl som interindividuell förhållanden, dvs. både när man jämför en individ med sig själv över tid som när man jämför olika individer med varandra. För att inte blanda samman läroplansbegreppet kunskapsform med begreppet kunskapsnivå i studiens första resultatdel, kommer ordet 'kunskapstyp' att användas som term för sådan kunskap som man har eller inte har. Vad gäller ordet måluppnåelsegrad, som

⁶² En möjlighet hade varit att använda termerna kvalitativa kunskapsskillnader respektive kvantitativa kunskapsskillnader. Men eftersom ordet kvalitativ i svenska språket står för två helt olika saker, egenskap respektive kvalitetsgrad, har detta alternativ valts bort.

visserligen ansluter till läroplanernas beskrivning av vad betyg uttrycker, är detta otympligt och dessutom sällan använt i språket.⁶³ Begreppet kommer därför i det följande att benämnas kunskapsgrad⁶⁴, dvs. hur bra man kan det som man kan.

Syftet med lärarsamtalen är att få svar på hur lärare *kan* förstå kunskapskrav. Frågans språkliga utformning antyder att svaret, eller snarare svaren, inte skall ses som slutgiltiga utan som möjligheter. Strävan är att öppet och grundlig redovisa dessa. Men forskarens egen förståelse av lärarsamtalen är aldrig förutsättningslös. I detta fall är det en *forskande* gymnasielärare som samtalar med lärare, transkriberar inspelningarna till text och sedan läser texten utifrån sin egen undran över hur de nationella kunskapskraven kan förstås. Forskarrollens specifika perspektiv innebär att vara påläst på området men också att besitta ett kritiskt förhållningssätt. Gymnasielärarens innebär i detta fall en drygt 30-årig erfarenhet av bedömning och betygssättning. Denna samlade erfarenhet påverkar både vad som presenteras för forskaren och vad som medpresenteras (Bengtsson, 1993). Det medpresenterade fungerar som erfarenhetsmöjligheter, både i en omedelbar och mer avlägsen framtid. Men möjligheterna är inte godtyckliga utan beroende av den varseblivningsmening⁶⁵ som för stunden är rådande (Husserl, 1913/2004). Erfarenhetsmöjligheterna innebär förväntningar om vad som kommer att påträffas om man bokstavligt eller bildligt förflyttar sig till en annan plats. En sådan förflyttning kan ske, inte bara framåt, t.ex. i de transkriberade inspelningarna av lärarsamtalen, eller utåt mot de vidare sammanhangen, utan också till det förflutna i form av möjliga erinringar. Om forskaren vid en sådan förflyttning upptäcker någonting som inte var förväntat kommer den varseblivningsmening som tidigare var rådande att förändras. Därmed förändras också det som därefter presenteras och medpresenteras med sina nya erfarenhetsmöjligheter. Detta sätt att se på forskningsprocessen är det grundläggande teoretiska skälet till att inte betrakta studiens forskningsresultat som slutgiltiga utan som möjligheter.

Olika läsare har olika erfarenheter och kan därför inte förväntas förstå en text på samma sätt. Därför är det nödvändigt att i avhandlingens resultatredo-

⁶³ Ger två träffar i en Googlesökning 12-04-12.

⁶⁴ Ger 1180 träffar i Google 12-04-12. Dessutom finns ordet med i SAOB.

⁶⁵ Forskarens varseblivning handlar inte bara om vad som skedde och sades i lärarsamtalen utan i minst lika hög grad om vad som framkommer vid läsningen av de transkriberade inspelningarna. Med Husserls ord så är denna varseblivningsmening ingenting annat än ”det varseblivna som sådant” (1913/2004, s. 249).

METOD

visning inte bara ta med forskarens slutsatser. Lika viktigt är att redovisa vägen fram till dessa. Strävan är alltså att göra det möjligt för en läsare att ta ställning till hur forskningsresultaten växt fram och därmed till rimligheten i forskarens förståelse och slutsatser.

Men hur vet man att det som i lärarsamtalen visar sig *som* förståelse av kunskapskrav handlar om just de nationella kunskapskrav som forskaren har i åtanke? Tänk om lärarna istället avser *olika* begrepp med de termer som de själva och forskaren använder. Då är det inte skilda förståelser av *begreppet* nationella kunskapskrav som visar sig i samtalen. Följande är ett exempel på denna problematik. I samtalen säger vissa lärare att kraven för godkända kunskaper *är* formulerade som enbart faktakunskaper. Men eftersom kursplanernas krav för godkända kunskaper *inte* är skrivna på det sättet, går det knappast att påstå att det är kursplanernas kunskapskrav som läraren utgår ifrån. Vilka kunskapskrav är det då som avses? Ett sätt att lösa problemet är att, som Alexandersson (1994) föreslår, skilja på två aspekter av en persons erfارande: en vad- och en hur-aspekt. Dessa är visserligen ömsesidigt beroende av varandra men kan ändå analytiskt hållas isär. Det som erfars, t.ex. ett nationellt kunskapskrav, måste som tidigare nämnts ha en innebörd⁶⁶ för att kunna erfaras. De lärare som deltog i samtalen bör rimligen ha haft en förståelse av de nationella kunskapskraven *som* nationella kunskapskrav. Detta innebär att ha åtminstone en aning om *vad* samtalet handlar om, enligt Alexandersson en vad-aspekt. Hur denna uppfattning sedan konkretiserades i samtalen tillhör däremot hur-aspekten. Det är alltså denna aspekt som ser olika ut beroende på *hur* läraren förstår kunskapskraven.

2. Hur kan riksdagsledamöter förstå kunskapskrav?

Undersökningens genomförande

Undersökningen startade på riksdagens hemsida⁶⁷ där en databas nås som innehåller riksdagsmotioner. En sökning med hjälp av sökordet 'betyg', med tidsperioden riksmötet 1990/91 till och med riksdagsåret 20010/11 samt med Utbildningsutskottet som valt "utskott/organ", gav 534 riksdagsmotioner som sökresultat. Anledningen till att ordet 'betyg' användes som sökord var att inledningsvis kunna fånga in samtliga riksdagsmotioner som handlar om betyg.

⁶⁶ Husserl kallar detta för varseblivningsmening.

⁶⁷ <http://www.riksdagen.se>

Men ordet betyg används både självständigt och i diverse sammansättningar. Efter att en kontroll gjorts kunde de sökresultat sorterades bort som inte hade med skolans betygssystem att göra. Därefter återstod 294 motioner. För att underlätta vidare behandling gjordes ett enda Word-dokument av dessa motioner.

I nästa steg genomsöktes de 294 motionerna med sökordet 'mål'. Resultatet blev 3327 träffar. En relativt stor andel av dessa hade inte direkt med skolans mål att göra, t.ex. önskemål, skolmåltider, ändamål och besparingsmål. Dessa träffar sorterades bort. Därefter återstod 1794 träffar i 197 motioner⁶⁸ där sökordet har koppling till skolans mål, t.ex. skolans allmänna mål, kunskapsmål, målstyrning och utbildningens mål. Varje del av motionstexten som innehöll ett eller flera av dessa ord lästes noggrant för att ett ytterligare urval skulle kunna göras. Syftet med detta var att enbart ta med sådana textavsnitt i motionerna där riksdagsledamöternas förståelse av de nationella kunskapskraven kommer till uttryck. Ibland måste en större del av motionstexten läsas för att bringa klarhet. En förutsättning för detta är forskarens tidigare erfarenheter, t.ex. av kursplaner och andra styrdokument. Erfarenheten fungerar, i enlighet med Husserls intentionalitetsbegrepp, som något som med presenteras i läsningen. Tillsammans med den omedelbart lästa motionstexten bygger det med presenterade upp den meningsfullhet som redovisas som ett forskningsresultat.

För att mer precist illustrera hur undersökningen gick till tas i det följande ett exempel från en riksdagsmotion av senare datum än de motioner som ingår i studien. Exemplet visar bland annat svårigheten att i ett avgränsat textavsnitt finna uttryck för en riksdagsledamots förståelse kunskapskrav. I motion 2013/14:Ub553 av riksdagsledamoten Krister Hammarbergh (m) står följande att läsa.

Betyg fyller många och viktiga funktioner i skolan. De visar vad eleverna har lärt sig och hur stor del av kursplanen de har tillgodogjort sig. Detta är – förutom att vara en viktig information till eleven själv – en mycket viktig information även till barnets vårdnadshavare. Sverige ska ha en kunskapsskola som är målstyrd och då är det viktig att målen följs upp.

Förståelsen av det citerade motionsavsnittet är inte självklar. För det första finns det en oklarhet i vad som menas med att betygen ”visar vad eleverna har

⁶⁸ I bilaga 1 finns en förteckning över motionerna samt de riksdagsledamöter som skrivit under respektive motion.

METOD

lärt sig”. Bakgrunden till detta är följande. När motionen skrivs gäller läroplanen från 2011. I anslutande kursplaner finns nationella kunskapskrav för betygsnivåerna A, C och E. För att däremot få ett B respektive ett D, krävs att eleven har nått samtliga kunskapskrav för den närmast lägre nivån samt att den övervägande delen av kunskapskraven för den närmast högre nivån är uppfyllda. Detta kan alltså innebära att två elever har nått delvis olika krav på den högre nivån men ändå får samma betyg, B eller D. Därmed kan det som sägs i motionen, att betygen visar vad eleverna har lärt sig, betraktas som en oklarhet eller till och med en felaktighet i förhållande till principerna i betygssystemet från år 2011.

För det andra är det oklart vad som menas med att betyg visar ”hur stor del av kursplanen” som eleverna tillgodogjort sig. Bakgrunden är att kunskapskraven för betygen A, C och E är identiska till sina formuleringar utom när det gäller de så kallade värdeorden. Som ett exempel på detta kan följande sammanskrivning av tre betygssärskiljande kunskapskrav ses.

Eleven kan läsa skönlitteratur och sakprosatexter för barn och ungdomar med [A. *mycket gott flyt* / C. *gott flyt* / E. *flyt*] genom att använda lässtrategier på ett [A. *ändamålsenligt och effektivt* / C. *ändamålsenligt* / E. *i huvudsak fungerande*] sätt.

De krav på kunskaper som är lika för samtliga tre betygsnivåer är att eleven kan läsa skönlitteratur och sakprosatexter för barn och ungdomar genom att använda lässtrategier. Vad som skiljer betygsnivåerna åt är dels vilket flyt läsningen har, dels hur lässtrategierna används. När det för det första gäller läsningens flyt, måste läsningen ha flyt oavsett betygsnivå. En elev behöver alltså inte visa upp nya kunskapstyper för betyget C eller betyget A utöver vad som måste visas upp för betyget E. Skillnaden är endast, i det här fallet, hur bra *flytet* i läsningen är. När det för det andra gäller användandet av lässtrategier, är det principiellt på samma sätt. Inga nya kunskapstyper tillkommer på nivåerna för betyget A och C jämfört med vad som krävs för betyget E. Skillnaden ligger i hur bra eleven *använder lässtrategier*. Sammanfattningsvis är det alltså oklart vad som i motionen menas med att betyg visar ”hur stor del av kursplanen” som eleverna tillgodogjort sig. En möjlighet är att motionstexten förstår betyg, och därmed de nationella kunskapskraven, på ett annat sätt än vad som motsvarar det som gäller enligt styrdokumentet.

Den sista meningen i det ovan citerade motionsavsnittet säger att ”Sverige ska ha en kunskapsskola som är målstyrd och då är det viktig att målen följs

upp”. En fråga är varför det är viktigt att målen följs upp. En annan fråga är vad det är för mål som avses. Sätter man denna mening i samband med det tidigare resonemanget om betyg, blir det något oklart vad som menas eftersom kursplanerna i och med skolreformen år 2011 helt saknar mål för betygen.⁶⁹ En möjlighet är att det är kraven för godkända kunskaper som avses, dvs. kunskapskraven för betyget E. Denna förståelse får ett visst stöd om man läser vidare i motionen.

Sverige har redan infört betyg från och med årskurs sex. Ett helt nytt betygssystem med betygen A-F är nu infört.

Svenska skolelever får trots detta betyg relativt sent i sin skolgång. I ett internationellt sammanhang är detta ovanligt. I många EU/OECD-länder får eleverna betyg mellan sex till nio års ålder. Sverige avviker således från normen.

Tidiga betyg är viktiga för likvärdigheten i svensk skola. Det är särskilt viktigt i familjer där föräldrarna själva inte har högre utbildning. Erfarenheterna från när betygen 1982 avskaffades helt i låg- och mellanstadiet visar att barn till föräldrar med bristande högre utbildning påverkades negativt.

Betygssättningen i Sverige startar senare än i många andra länder, enligt motionstexten. Tidiga betyg är viktiga, men varför då? Jo, för likvärdigheten. Men det är oklart vad som menas med likvärdighet. Begreppet kan betyda *likvärdighet i insats*, dvs. att alla skolor håller samma kvalitet oavsett elevunderlag och elevresultat, eller att olika skolor uppvisar *likvärdighet i resultat* innebärande att alla elever når ungefär samma kunskapsnivå. En tredje möjlighet är att likvärdighet betyder *kompensatorisk likvärdighet*, dvs. att svagare elever får mer resurser än de andra eleverna och då upp till en viss nivå, t.ex. betyget E (jmf Lindensjö & Lundgren, 2000; Englund, 1993). Motionen tar upp begreppet likvärdighet i samband med ”familjer där föräldrarna själva inte har högre utbildning”. Vidare sägs att erfarenheterna från de borttagna betygen 1982 ”visar att barn till föräldrar med bristande högre utbildning påverkades negativt”. Det förefaller därför rimligt att anta att ”likvärdigheten i svensk skola” innebär kompensatorisk likvärdighet.

Betygen visar, enligt motionen, vad eleverna har lärt sig och hur stor del av kursplanen som de tillgodogjort sig. De ger också information till elever och

⁶⁹ Mellan år 1994 och fram till 2011 fanns det mål för betyget Godkänt. Dessa mål har en helt annan konstruktion än kunskapskraven för betyget E. Dessutom lade betygskriterierna för VG och MVG till nya kunskapssegenskaper, vilket alltså inte sker för betygen C och A i och med 2011.

METOD

vårdnadshavare. Genom att ge betyg i lägre årskurser kommer målen att följas upp på ett tidigare stadium. Implicit tycks det hävdas att om mål följs upp, så kan särskilda insatser göras för de elever som inte nått eller har svårt att nå målen. Detta sätt att förstå motionstexten innebär att följande urval av den samma kan göras.

Betyg [...] visar vad eleverna har lärt sig [...] en viktig information till eleven själv [och till] barnets vårdnadshavare. Sverige ska ha en kunskapsskola som är målstyrd och då är det viktigt att målen följs upp. [...] Tidiga betyg är viktiga för likvärdigheten i svensk skola.

Mot bakgrund av den ovan genomförda undersökningen kan ovanstående urval av motionstexten ses som uttryck för en möjlig förståelse av de nationella kunskapskraven, nämligen *som stöd för en kompensatorisk likvärdighet*. Genom att räkna förståelsen som en särskild kategori, kan den sedan sammanföras med på samma sätt gjorda urval av andra motioner där samma förståelse av kunskapskraven kommer till uttryck.

Undersökningens genomförande innebar sammanfattningsvis att samtliga motionstexter lästes med en särskild uppmärksamhet på de delar där ordet mål användes. Efter detta gjordes ett texturval som av forskaren uppfattades som representativt för hur riksdagsledamöter kan förstå kunskapskrav. Texturvalet kopierades och klistrades in i ett dokument tillsammans med en kategoriserande rubrik. När samtliga textdelar i samtliga motioner behandlats på detta sätt växte ett resultat fram. Rubrikerna motsvarar kategoriseringen av hur riksdagsledamöter *kan* förstå kunskapskrav. Ytterligare och mer specifika kategoriseringar kunde nu göras under var och en av dessa rubriker. Beroende på den mycket omfattande komplexiteten i motionstexterna tenderade resultatredovisningen att ta formen av en slags uppräkningslista. När slutligen en mer läsbar text ändå måste skrivas, har som regel ytterligare urval gjorts på grund av den ursprungliga mängden motionscitater. Strävan i detta arbete har varit att under respektive rubrik spegla hela den variation av uppfattningar som förekommer i riksdagsmotionerna.

Syftet med undersökningen av motionstexterna är att få svar på hur riksdagsledamöter *kan* förstå de nationella kunskapskraven. Motivet till denna inriktning växte fram ur den problematik inledningskapitlet beskriver. Sammanfattningsvis handlar det om ett sätt och en vilja att gå till ”den demokratiska botten”.⁷⁰ Frågans språkliga utformning antyder, här liksom vad gäller hur lä-

⁷⁰ Motivet till denna ambition beskrivs mer utförligt i inledningskapitlet.

rare kan förstå kunskapskrav, att svaren alls inte skall ses som slutgiltiga utan som möjligheter eller snarare antydningar om vilka argument som kan finnas i detta sammanhang. Det är heller inte motionstexter som rent allmänt skall undersökas utan endast vad som i dessa visar sig *som* riksdagsledamöters förståelse av kunskapskrav. Strävan är alltså att hålla tillbaka andra intryck under läsningen, t.ex. hur man formulerar sig, vad som är exakt ”rätt” eller ”fel” i förhållande till styrdokumentet, etc. Enligt studiens teoretiska utgångspunkt och på samma principiella sätt som i lärarsamtalen, är forskarens egen förståelse av riksdagsmotionerna aldrig förutsättningslös. I detta fall är det en forskande lärare med erfarenhet av att använda nationella kunskapskrav som läser och försöker förstå. Alla dessa erfarenheter av olika slag bygger som medpresenterat tillsammans med det direkt presenterade upp forskarens förståelse av texten (Bengtsson, 1993).

Under nästan hela den tid som de undersökta riksdagsmotionerna skrevs gällde kursplanerna från år 1994 respektive år 2000. I dessa finns kunskapskrav för betyget G i så kallade mål att uppnå, medan de andra betygsnivåerna saknar mål. I riksdagsmotionerna preciseras nästan aldrig denna skillnad. Istället används orden ”mål” respektive ”kunskapsmål” som beteckningar på nationella kunskapskrav. Frågan är vad som i riksdagsmotionerna mer exakt avses med dessa ord. Liksom tidigare vad gäller lärarsamtalen, kan denna problematik hanteras genom att skilja på en vad-aspekt och en hur-aspekt i riksdagsledamöternas förståelse (Alexandersson, 1994). Riksdagsledamöterna har en uppfattning om vad det är som de beskriver som ”mål” respektive ”kunskapsmål”. Utifrån detta vad diskuteras bland annat målets respektive kunskapsmålets möjligheter *som* kunskapskrav. Att se någonting som kunskapskrav motsvaras alltså av uppfattandets vad-aspekt. Hur-aspekten däremot, är den mer specifika förståelsen av kunskapskrav vilken kommer till uttryck i olika uppfattningar och som här kategoriseras i ett antal över- och underrubriker. Det är med andra ord förståelsens *hur* av kunskapskravens *vad* som visar sig i motionstexterna.

3. Hur kan kunskapskravens användbarhet förstås?

Undersökningens genomförande

Avhandlingens inledningskapitel redogör för den problematik som uppstod läsåret 1995/96 när de nationella kunskapskraven skulle tillämpas. I denna studie ställs frågan om hur kunskapskravens användbarhet kan förstås. Mer

METOD

specifikt är det användbarheten som lärarens bedömningsredskap som avses. De nationella kunskapskraven är dock konstruerade på lite olika sätt om man jämför läroplansreformen år 1994, kursplanerevideringen år 2000 och skolreformen år 2011. Det övergripande motivet till detta har varit att vissa förväntade positiva effekter av målstyrningen helt eller delvis uteblivit. Om man räknar 1994 års läroplansreform som ett första försök att utforma en nationell styrning med hjälp av kunskapskrav, så representerar ändringarna år 2000 och år 2011 två ytterligare försök. I det närmast följande ges en översiktligt beskrivning av dessa.

Det första försöket att styra skolan med hjälp av nationella kunskapskrav skedde i och med läroplansreformen 1994. Systemet tillämpades i gymnasieskolan läsåret 1994/95 för de elever som påbörjade sin gymnasieutbildning. I grundskolan infördes systemet först läsåret 1995/96 för eleverna i skolåren 1 - 7. De elever som detta läsår gick i åttonde och nionde skolåret slutförde sin grundskoleutbildning enligt det gamla systemet. Den första skolavslutningen i nian enligt det nya systemet skedde alltså vårterminen 1998.

Kursplanerevideringen år 2000 representerar det andra försöket att styra skolan med hjälp av nationella kunskapskrav. Avsikten var att korrigera vissa brister från läroplansreformen 1994. Förändringen innebar att kursplanerna i både grundskolan och gymnasieskolan till viss del fick ett nytt innehåll, nya kunskapskrav i mål att uppnå samt nya betygskriterier.

Det tredje försöket, Skola 2011 respektive GY2011, och genomfördes år 2011. Reformen innebär inte någon principiell förändring av målstyrningen även om systemet ser annorlunda ut. Det tidigare begreppet mål att uppnå har ersatts av följande uppsättningar krav: kunskapskrav för godtagbara kunskaper i slutet av årskurs 3, kunskapskrav för betyget E, C och A i slutet av årskurs 6 och i slutet av årskurs 9, samt kunskapskrav för betyget E, C och A i gymnasieskolans kurser. Den elev som inte nått upp till kraven för godkända kunskaper i det nya systemet får betyget F vilket alltså fyller samma funktion som det gamla IG-betyget. I och med skolreformen år 2011 finns det alltså inte längre några betygskriterier.

En översikt över mål att uppnå, betygskriterier och kunskapskrav ges i följande tabell 4.

VAGHET OCH VANMAKT

Tabell 4. Mål att uppnå, betygskriterier och krav, från år 1994 till och med 2011

GRUNDSKOLANS ÄMNER					GYMNASIESKOLANS KURSER					
	<i>Mål att uppnå</i>	<i>Betygskriterier</i>				<i>Mål att uppnå</i>	<i>Betygskriterier</i>			
		G	VG	MVG			G	VG	MVG	
1994	ja	nej	ja	nej	ja	ja	ja	nej		
2000	ja	nej	ja	ja	ja	ja	ja	ja		
	<i>Kunskapskrav</i>				<i>Kunskapskrav</i>					
2011	E	D	C	B	A	E	D	C	B	A
	ja	nej	ja	nej	ja	ja	nej	ja	nej	ja

Att undersöka samtliga nationella kunskapskrav under denna tidsperiod är inte möjligt inom ramen för studien. En första avgränsning görs därför till kraven för godkända kunskaper utifrån tre motiv. För det första var problematiken i inledningskapitlet centrerad till lärarens bedömning av elevernas kunskaper som godkända eller icke godkända. För det andra betraktades redan från början de kunskapskrav som alla elever minst skall uppnå som särskilt betydelsefulla (Prop. 1992/93:250; Prop. 1994/95:85). För det tredje är det kunskapskraven för godkända kunskaper som torde ge de mest påtagliga effekterna på olika nivåer i skolsystemet. Elever som inte blir godkända riskerar att förlora sin behörighet till gymnasieskolan. Kanske krävs därför ett extra år i grundskolan. I gymnasieskolan kan den allmänna högskolebehörigheten riskeras. Lärare tvingas ibland till extrainsatser så att de elever som man själv satt ett icke godkänt betyg på till slut blir godkända. Skolan måste också sätta in inte sällan dyrbara stödresurser av olika slag.

Men studiens resursram tillåter heller inte att samtliga kunskapskrav för godkända kunskaper undersöks. Därför har en avgränsning gjorts till ämnet svenska. Det första motivet för denna avgränsning är att svenska är ett stort ämne för samtliga elever.⁷¹ Det andra motivet bygger på att svenska är ett av de ämnen där eleven måste ha godkända kunskaper för att vara behörig till gymnasiet. Sammantaget mot denna bakgrund kan alltså svenska betraktas

⁷¹ I grundskolan omfattar ämnet 1490 timmar enligt den nationella timplanen, att jämföra med 900 timmar i matematik och 480 timmar i engelska. I gymnasieskolan är svenska det största kärnämnet från år 1994 och framåt med två kurser på 100 poäng vardera, medan det efter 2011 endast omfattar en kurs på 100 poäng som alla elever oberoende av program måste läsa.

METOD

som ett centralt ämne i den svenska skolan. Avgränsningen innebär sammanfattningsvis att det är följande uppsättningar kunskapskrav vars användbarhet som bedömningsredskap skall undersökas.

Läroplansreformen år 1994

- 1) Svenska i grundskolan
- 2) Svenska i gymnasieskolan, kurs A (kärnamne)
- 3) Svenska i gymnasieskolan, kurs B (kärnamne)

Kursplanerevideringen år 2000

- 4) Svenska i grundskolan
- 5) Svenska i gymnasieskolan, svenska A (kärnamne)
- 6) Svenska i gymnasieskolan, svenska B (kärnamne)

Skolreformen år 2011

- 7) Svenska i grundskolan
- 8) Svenska 1 i gymnasieskolan (gymnasiegemensamt ämne)

Det tillvägagångssätt som används för att undersöka kunskapskravens användbarhet behandlas som mest utförligt i avhandlingens resultatkapitlet. Där görs det med syftet att läsaren skall kunna hänga med i forskningsprocessen och kunna bedöma rimligheten i forskarens slutsatser. Behovet av att i förväg ha fått en övergripande demonstration av tillvägagångssättet skall tillgodoses i det följande genom ett exempel från ämnet engelska. Avsikten med att välja ett annat ämne än svenska är att inte upprepa vad som senare kommer att genomföras i det tredje resultatkapitlet.

Ett av de kunskapskrav som eleverna skall uppnå i engelska, kurs A i gymnasieskolan, formuleras på följande sätt enligt kursplanerevideringen år 2000.

Eleven skall vilja, våga och kunna utan förberedelse delta i samtal om bekanta ämnen och utbyta information, personliga åsikter och erfarenheter.

Kunskapskravet kan brytas ner till följande nio delkrav som vart och ett kan användas för att pröva en elevs kunskaper i ämnet.

Eleven skall utan förberedelse

1. *vilja* delta i samtal om bekanta ämnen och utbyta *erfarenheter*.
2. *vilja* delta i samtal om bekanta ämnen och utbyta *information*.

VAGHET OCH VANMAKT

3. *vilja* delta i samtal om bekanta ämnen och utbyta *personliga åsikter*.
4. *våga* delta i samtal om bekanta ämnen och utbyta *erfarenheter*.
5. *våga* delta i samtal om bekanta ämnen och utbyta *information*.
6. *våga* delta i samtal om bekanta ämnen och utbyta *personliga åsikter*.
7. *kunna* delta i samtal om bekanta ämnen och utbyta *erfarenheter*.
8. *kunna* delta i samtal om bekanta ämnen och utbyta *information*.
9. *kunna* delta i samtal om bekanta ämnen och utbyta *personliga åsikter*.

I samtliga dessa nio delkrav beskrivs vad en elev antingen måste vilja, våga eller kunna för att bli godkänd. Enligt det första delkravet skall eleven utan förberedelse vilja delta i samtal om bekanta ämnen och utbyta erfarenheter. Läraren har att ta ställning till innebörden i detta vilket i sin tur påverkar hur svårt det blir för eleven att nå upp till kravet. Först i och med ett sådant ställningstagande kan kravet användas som lärarens bedömningsredskap. Vad innebär då kunskapskravets formulering *utan förberedelse*? Skall eleven överraskas i en situation där denne uppfattar det som mycket osannolikt att bli utsatt för kravet? Eller kan eleven vara förberedd, t.ex. enligt terminsplaneringen? Vad innebär det att vilja? Var går gränsen för ett tillräckligt viljande i detta avseende? Vidare, hur bekanta skall ämnena vara? Ju mer bekanta de är för en viss elev, desto lättare torde det vara att nå upp till kravet. Hur lång tid skall samtalet pågå för att en elev skall kunna anses ha uppfyllt kravet? Och vad innebär det att *utbyta erfarenheter*? Måste en motpart få lika stort utbyte av samtalet som den elev som skall prövas? Hur konstaterar läraren i så fall detta? Hur många erfarenheter skall utbytas? Vilka förändringar måste observeras och hur djupgående måste dessa vara för att ett utbyte skall anses ha skett?

I gymnasiet finns både mål att uppnå och betygskriterier för godkända kunskaper, från och med läroplansreformen år 1994 fram till skolreformen år 2011. En gymnasielärare som tvekar om hur kunskapskravet skall förstås bör därför kunna gå till kriterierna för att få hjälp. Enligt läroplanen Lpf 94 uttrycker betyget ”i vad mån den enskilda eleven har uppnått de kunskapsmål som uttrycks i kursplanen för respektive kurs och som definieras i betygskriterier” (Skolverket 1994b, s. 15). Betygskriterierna sägs alltså kunna definiera kunskapsmålen, i detta fall de mål att uppnå som rymmer kunskapskraven för godkänt. Mot denna bakgrund skulle man kunna anta att betygskriterierna ger sådana definitioner av kunskapskraven som gör dem lättare att använda för läraren. I följande tabell 5 återges det här behandlade kunskapskravet samt de

METOD

betygskriterier för G i ämnet engelska A som framstår som mest tillämpliga i sammanhanget.

Tabell 5. Ett kunskapskrav för godkänt och tillämpliga betygskriterier för G, kursplanen från år 2000 i engelska, kurs A i gymnasieskolan

Kunskapskravet (i mål att uppnå)	Tillämpliga betygskriterier för G
Eleven skall utan förberedelse vilja delta i samtal om bekanta ämnen och utbyta erfarenheter.	Eleven utbyter i samtal information och åsikter och eleven lyckas med olika strategier lösa språkliga problem. Eleven uttrycker sig muntligt med tydligt och klart uttal och anpassar i någon mån sitt talade språk både till informella och något mera formella sammanhang. Eleven tar ansvar för att planera, genomföra och utvärdera sitt arbete samt använder lämpliga hjälpmedel.

Frågan är nu om betygskriterierna i högerkolumnen kan anses definiera hela eller delar av kunskapskravet i vänstra kolumnen. Det första betygskriteriet ovan tycks definiera kunskapskravets *erfarenheter* så att det blir liktydigt med *information och åsikter*. Vad som talar mot detta är att åsikter knappast är synonymt med erfarenheter. Snarare är åsikter en kategori som relaterar sig till erfarenheter, dvs. en åsikt kan handla om en erfarenhet men inte definiera den. I det här fallet framträder alltså inte betygskriteriet som en definition av kunskapskravet. När det gäller det andra betygskriteriet i uppställningens högerkolumn skulle en förutsättning för att som i kunskapskravet *utbyta erfarenheter* vara att eleven *uttrycker sig muntligt med tydligt och klart uttal*. Men det som är en förutsättning kan knappast anses vara en definition. Inte heller i det här fallet visar sig betygskriteriet alltså som en definition av kunskapskravet. Det tredje betygskriteriet har ett liknande förhållande till kunskapskravet, dvs. snarare som förutsättning och än som definition. Om en elev *tar ansvar för att planera, genomföra och utvärdera sitt arbete* enligt betygskriteriet, så torde eleven vara förberedd på kunskapskravet i den del som gäller att *utan förberedelse vilja delta i samtal om bekanta ämnen och utbyta erfarenheter*. Men inte heller här förefaller betygskriteriet vara en definition av kunskapskravet.

Genom att undersöka kunskapskraven på det sätt som beskrivs i det föregående kan vissa slutsatser dras om deras användbarhet. Utgångspunkten är, som tidigare nämnts, att de nationella kraven skall kunna fungera som stöd för likvärdiga betygsbedömningar. Därmed är de att betrakta som rättskällor i den

myndighetsutövning som lärarens betygssättning kan sägas innebära. För att kunna fylla en sådan funktion måste de nationella kunskapskraven ha en viss grad av precision så att inte slumpen eller andra ovidkommande faktorer vinner inflytande i beslutsprocessen. Mot bakgrund av det ovan redovisade resultatet kan slutsatsen dras att det undersökta kunskapskravets användbarhet kan betraktas som synnerligen problematisk.

Syftet med undersökningen i denna del är att få svar på frågan hur kunskapskravens användbarhet *kan* förstås. Även här pekar frågans utformning på möjligheter snarare än slutgiltiga svar. Inledningskapitlet beskriver lärares problem att använda de nationella kunskapskraven som stöd för betygsbeslut. Att göra bedömningar av kravens användbarhet är mot den bakgrunden en del av studiens syfte. Men undersökningens resultatet kan också bidra till en bättre insikt i varför främst lärare, men kanske också riksdagsledamöter, kan förstå kunskapskrav på de sätt som studiens övriga resultat visar.

Kunskapskravens användbarhet som lärarens redskap ligger i deras möjlighet att fungera som stöd vid bedömning av elevernas kunskaper. Att förstå denna användbarhet kan aldrig, lika lite som någon annan förståelse, vara ett förutsättningslöst uppfattande. I det här fallet är forskaren, som tidigare nämnts, en gymnasielärare med drygt 30 års erfarenhet av bedömning och betygssättning. Forskarens bidrag innebär att besitta ett kritiskt förhållningssätt och vara påläst på området, t.ex. vad gäller målrelaterad betygssättning, styrdokumentet och forskningsläget. Gymnasielärarens bidrag innebär att kunskapskraven läses och förstås utifrån hur användbara de är ur ett praktikerperspektiv. Bakom undersökningen ligger alltså en mängd erfarenhetssituationer som medpresenteras och som gör den forskande läraren till en speciell läsare av kunskapskraven.

Men hur kunskapskravens användbarhet kan förstås är också beroende av de valda teoretiska begreppen. Att läsa och förstå de nationella kunskapskraven *som* just lärarens bedömningsredskap sker i enlighet med Heideggers donbegrepp. Att vara don är att förstås *som* någonting som är tillhands, som ett redskap, som ett verktyg. Det är alltså vare sig är texten eller formuleringarna som sätts i fokus utan användbarheten som är studiens undersökningsobjekt i denna del. Användbarheten är alltså den vad-aspekt som skall undersökas. Hur-aspekten motsvaras av de sätt på vilka användbarheten kan förstås. Det är dessa sätt sedda *som* möjligheter som forskaren förstår och försöker beskriva. Strävan är, som tidigare har nämnts, att i utläggningen öppet redovisa hur resultatet och slutsatserna vuxit fram så att en läsare kan följa processen.

Resultat 1. Hur kan lärare förstå kunskapskrav?

I slutet av avhandlingens inledningskapitel formuleras studiens tre forskningsfrågor. I detta kapitel skall den första frågan behandlas: *Hur kan lärare förstå kunskapskrav?* Studiens resultat i denna del redovisas under tre huvudrubriker: *Kunskapstyper*, *Kunskapsgrader* samt *Kombinationen typ och grad*. Efter var och en av dessa rubriker ges en översikt av resultatet.

Undersökningsresultat

Kunskapstyper

Under denna rubrik redovisas de delar av lärarsamtalen där de nationella kunskapskraven förstås som i första hand uttryck för olika kunskapstyper. Skillnaden mellan olika kunskapsnivåer blir då en fråga om en kunskap som elever kan ha eller inte ha. En konsekvens av detta är att det möjliggör en benämning av elever som typiska G-, VG- eller MVG-elever. En av lärarna använder också sådana typelever som riktmärken när prov skall rättas och betygssättas. När lärare med detta synsätt skall motivera ett betyg används inte sällan läroplanernas fyra kunskapsformer fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet. Dock uppstår vissa svårigheter eftersom de godkända betygen G, VG och MVG är tre till antalet medan läroplanens kunskapsformer är fyra. Problemet löses av lärare genom att betyget G huvudsakligen knyts till fakta, betyget MVG huvudsakligen till förtrogenhet medan VG anses bestå av både förståelse och färdighet.

Kunskapstyper och betyg

I detta avsnitt redovisas de delar av lärarsamtalen där betygen relateras till olika kunskapstyper.⁷² I allmänhet förstår lärarna ”kunskapsmålen”⁷³ som be-

⁷² Den aspekt som alltså sätts i bakgrunden, eller som ibland helt saknas, är gradvisa kunskapskillnader, t.ex. att en viss person talar utmärkt engelska medan en annan person talar dålig, eller förra terminen talade eleven inte så bra engelska men nu går det betydligt bättre.

VAGHET OCH VANMAKT

skrivningar av vilka kunskapsstyper som krävs för respektive betyg. En av de vanligaste modellerna för detta sätt att förstå är hämtad från läroplanens fyra kunskapsformer, de fyra F:n, som uppfattas ordnade från den lägsta nivån till den högsta på följande sätt: fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet. Innebörden av denna förståelse är, eller verkar vara, att en elevs kunskapsutveckling i allmänhet genomgår dessa stadier i tur och ordning. Konsekvensen blir att de fyra kunskapsformerna används både som kriterier för de olika betygen och som motiveringsgrund för ett satt betyg.

BETYG UTTRYCKER KUNSKAPSTYP

Samtalet med lärare 01 är inne på huruvida den elevkunskap som skall betygsättas varierar i grad eller i art. I det sistnämnda fallet är betyget ett uttryck för en viss kunskapsstyp som innebär att eleven antingen har nått upp till betygsnivån eller inte. Den övergripande frågan är alltså om elevernas kunskaper varierar gradmässigt på en glidande skala eller artmässigt i form av ett antingen-eller.

Forskaren: Ja, trappsteg då? Så antingen är man inte där eller också så är man där.

Lärare 01: Ja, antingen så har du nått upp eller så har du inte. Och när du väl har nått upp dit, då är jag inte intresserad av att rangordna mina elever inom den... inom dom som är på G. För alla skall ha samma chans att nå upp dit. Och i varje ögonblick jag rangordnar mina elever, då är jag ju inne på det gamla betygssystemet. Att det på något sätt skall vara en normalfördelning...

Forskaren: Nej, jag pratar inte om nån normalfördelning. Utan jag pratar om det som står i läroplanen, att betyget uttrycker i vad mån eleven har uppnått dom mål...

Lärare 01: Ja...

Forskaren: ... i vilken grad alltså...

Lärare 01: Ja, men då har vi ju tre steg just nu.

⁷³ Många av de intervjuade lärarna anser att det finns mål för de olika betygen, vilket formellt sett inte är korrekt, annat än i den meningen att man ser betygsriterier som identiska med mål.

RESULTAT 1. HUR KAN LÄRARE FÖRSTÅ KUNSKAPSKRAV?

Forskaren: Ja, men det är ju inga steg. Det är ju en tallinje. Och varje sådan... det finns ju ingen gräns mellan...

Lärare 01: Det är självklart att det är en gräns mellan G och VG...

Lärarens resonemang tyder på en ganska bestämd uppfattning av kunskapsvariationen hos elever som ett antingen-eller. Läroplanen beskriver dock det hela som att betyget uttrycker *i vad mån*, dvs. i vilken utsträckning, eleven har uppnått kunskapskraven i målen.

Samtalet rör sig vidare runt frågan om vad det innebär att nå nivån för ett visst betyg. Läraren funderar högt och håller sig konsekvent till att betygen uttrycker kunskapstyper, möjligen med undantag att för MVG ingår det ännu mer, dvs. en slags skillnad i grad. För godkänt skall eleven ha förstått det grundläggande som finns i målen, vilket tycks innebära att antingen förstå eller inte förstå vad som är grundläggande. Läraren kommer sedan in på att ett kriterium för VG är att eleven skall kunna ta två utav de här målen och sätta samman dem, vilket inte krävs för betyget G. Därefter följer en uppräkningslista av kraven för MVG vilka av läraren förstås som olika kunskapstyper, t.ex. kunna förklara, kunna redovisa, kunna göra ett muntligt framträdande, kunna berätta.

Lärare 01: ...men om du tänker dig så här att om du får betyget Godkänd i matte A, så skall du ha förstått det grundläggande som finns i målen. [...] Du skall kunna, du skall kunna lösa ett problem som innebär att du har ett led så att säga i målbeskrivningen, men du behöver inte kunna sätta samman det. För det blir mer ett kriterium för VG då, att du skall kunna ta två utav dem här målen och så skall du sätta samman dem och dra någon slutsats. Och för MVG ingår det ännu mer, du skall kunna... det finns en hel del om att du skall kunna förklara det, du skall kunna redovisa det, du skall kunna muntligt göra ett framträdande och kunna berätta om detta.

Forskaren prövar i samtal med lärare 2 om de fyra kunskapsformerna fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet som beskrivs i läroplanen kan vara en hjälp vid betygssättningen om de används som särskiljande kunskapstyper. Läraren håller med om detta, men nämner också andra kunskapstyper, t.ex. att kunna dra slutsatser, se samband och konsekvenser.

Lärare 02: Ja, också kanske att kunna dra slutsatser, se samband eller paralleller till händelser som finns runt i kring också, eller hänvisa till annat... att dom kan så att säga se hela det här, inte bara fakta utan också formulera det och peka så att säga lite framåt mot... eller konsekvenser av det hela, va. Och förstår att det finns så att säga det här flödet, tidsprocessen. Och att dom också kan välja i ett stort material vad som är viktigt, att dom alltså inte tar med kuriosa... jag menar, kuriosa i historia kan ju ibland va... jag me-

VAGHET OCH VANMAKT

nar, man kan ibland få svar som man liksom får sig ett gott skratt, har dom lagt märke till det och tagit med det i svaret, så förstår jag ju att... alltså det finns...

Läraren fortsätter med att förklara vad det innebär att förstå skillnaden mellan betygen som en fråga om olika kunskapsformer. Först beskrivs kraven för betyget VG, därefter kraven för G och MVG.

Lärare 02: ... dom måste kunna så att säga beskriva ett helt förlopp, alltså orsak, förlopp, resultat. Att dom visar att dom har förstått. Det är det man måste kunna redogöra för. Att det inte är punktkunskaper så att säga. Och där kan det ju vara så att dom som bara radar upp en massa fakta, ja dom har kunnat och lärt sig det. Det kan ju vara en godkännitnivå. Men dom som kan få det och visa att dom har förstått att det ena ger orsak till det andra och att det är en komplex situation som... och så att säga också göra det på ett snitsigt sätt, så att säga dessutom, ja då har vi ju en MVG-elev, va.

Att kunna fakta, eller punktkunskaper som det kallas ovan, representerar alltså nivån för godkänt. Den elev som känner till orsak-förlopp-resultat ligger på en högre nivå. Att redogöra för detta på ett snitsigt sätt innebär att det är fråga om en MVG-elev. I detta sätt att förstå framstår eleverna som tillhörande olika kunskapsmässiga typer: G-, VG- eller MVG-elever.

I samtalet med lärare 3 nämns läroplanens fyra F. Läraren beskriver hur man tänkt på den egna skolan om deras koppling till de olika betygsnivåerna. Att dra egna slutsatser, att kunna analysera och att eleven ställer sina frågor på vissa sätt, kan vara tecken på kunskaper utöver mål att uppnå.⁷⁴ Kategorierna används för att urskilja vilket betyg en elev skall få, dvs. betygen ses som uttryck för olika kunskapstyper.

Lärare 03: Fakta, förståelse, färdighet, förtrogenhet. Är det väl i den ordningen? Och då sa vi det är ju nåt... vi lutar oss lite mot det då när det gällde betygsriterierna. Lite granna. [...] Men det är... däremot så kan vi ju se... jag tänker mycket på det alla fall, att hur man kan dra egna slutsatser... man får försöka hamna där nästans va, hur kan man dra egna slutsatser. Hur kan dom analysera. Hur kan dom ställa frågor på ett relevant sätt som tyder på att dom tänker just när det gäller att betygssätta då och ge lite högre betyg än för mål att uppnå.

I samtalen ställs det nya betygssystemet mot det gamla vilket demonstrerar vissa skillnader, enligt hur lärare 4 förstår saken. Det gamla systemet handlade mer om kvantiteten på kunskapen, vilket inte gäller det nya betygssystemet i

⁷⁴ Mål att uppnå beskriver vad som krävs för betyget Godkänt.

RESULTAT 1. HUR KAN LÄRARE FÖRSTÅ KUNSKAPSKRAV?

och med läroplanen 1994. De olika betygen förstås av läraren som motsvarande olika kunskapstyper. Godkänt innebär företrädesvis faktakunskaper. Att ha MVG-kunskaper är för läraren att förstå ett MVG-begrepp vilket liknas vid att ha knäckt en kod.

Lärare 04: Hm, det vi la mest kraft på, nu måste jag rita (han gör det). Det andra systemet var ju linjärt om man säger så va. Där var det ju mer av någonting. Så fick man ett högre betyg. Hade du tio poäng på ett matteprov, så var det ett givet betyg. Hade du tjuo poäng så var det ett högre betyg. Och sedan om det var olika, alltså kvaliteten på frågorna och på svaren, det var ju inte speciellt intressanta. Utan det var kvantiteter. Och så fungerar ju inte det nya betygssystemet. Och det är väl egentligen där som jag har lagt min kraft. Att visa på att Godkänd det är det här (ritar), och det är ju företrädesvis då fakta. Att det är en enklare typ av kunskap, som man kan återge. Och sen hade vi en modell där Väl Godkänd såg ut så här (ritar) och det innehåller då andra kvaliteter. Det är inte bara att man kan återge fakta utan också beskriva med egna ord, att dra enklare slutsatser... att man förstår lite. Och sen MVG då ytterligare (ritar)... ställer ju andra kvalitetskrav då. Att man kan applicera det här på ett okänt område, att man drar djupare slutsatser och att man kan kommunicera det på ett helt annat sätt. Och då funkar ju inte den här linjära tanken. För hur många fakta du än har lyckats stapla på varandra, så kommer du aldrig utanför G-ramen, om man säger så. För att få ett VG så är det helt andra krav eller svar eller tankar eller reflektioner som krävs. Och sen för MVG då likadant. Och sen har vi diskuterat hur ofta behöver man vara på härute i dom här områdena (visar på det ritade på VG och MVG-områdena) för att få det ena eller det andra betyget. Hur många träffar skall man ha på den där måltavlan för att hamna i MVG eller VG eller G. Ungefär så. [...] Och har du knäckt koden och begriper vad som är MVG-begrepp, att du kan föra ett resonemang utifrån fakta som du har lärt dig, applicera det på andra frågeställningar och områden så har du ju knäckt koden. Och då är det ju ganska lätt att vara därute (visar på det ritade MVG-området).

De olika betygen motsvarar olika kunskapstyper, enligt lärare 5, som i stort sett motsvarar läroplanens fyra F. Men det krävs dock inte enbart faktakunskaper för betyget Godkänt, utan också ett visst mått av förståelse. Sedan är det en fråga om att vara bättre för VG och ännu bättre för MVG. Vad gäller elevens förståelse i detta fall, så uttrycker alltså läraren en avvikelse från uppfattningen om kunskapstyper som den *enda* grunden för skilda betyg. VG- och MVG-nivåerna skiljer sig, enligt läraren, i viss mån från G-nivån på ett gradmässigt sätt, åtminstone när det gäller förståelse.

Lärare 05: Och där är det så att för betyget godkänt då så skall man ju kunna en viss fakta och så skall man kunna beskriva. Och sedan så skall

VAGHET OCH VANMAKT

man ju också ha färdighet, man skall kunna tillämpa olika arbetssätt eller använda olika arbetssätt. Och så skall man vara kritisk, man skall kunna lite källkritik. Det är Godkänt, ja. Så när jag liksom förklarar för mina elever [...] vad som krävs för dom olika betygen, så säger jag det, fakta och lite förståelse det är G. God förståelse det är VG och mycket god förståelse det är MVG. Och att man måste alltså ha uppfyllt målen för att få godkänt annars får man streck.

Forskaren frågar i vilken ordning de läroplanens fyra kunskapsformer, de fyra F:n, kommer. Läraren svarar och berättar också om en fortbildning som genomförts på skolan och som resulterat i en slags överenskommelse om att använda de fyra kunskapsformerna som särskiljande kriterier vid betygssättningen.

Lärare 05: Färdighet, förståelse och förtrogenhet. [...] Och vi hade en studiedag nu tidigt i våras som handlade om betyg och bedömning, och där det var en tjej från Skolverket som först hade en inledning och sen fick vi sitta i grupper. Och då fick vi träffas ämnesvis... och då var det lärare ifrån alla tre högstadieskolorna här i kommunen, och där fick vi då... och då pratade vi också och då kom vi fram till dom här fyra F:n. För vi ville ha något kort, något gemensamt. Och då kom vi som sagt fram till dom här fyra F:n och vad det skulle innehålla då.

Kraven för de olika betygen bygger enligt lärare 6 på varandra, från den lägsta nivån till den högsta, precis som olika lådor vilka det gäller för eleven att fylla. Men kunskaperna i de olika lådorna är av olika typ, dvs. de kunskaper som krävs för betyget G är av en annan kategori än de som krävs för betyget VG. Det finns alltså en viss typ av kunskaper som har med godkänt att göra. Men G-lådan måste fyllas, eller i varje fall nästan fyllas, för att eleven skall kunna ta sig upp till nästa nivå. Detta kan uppfattas som att det finns gradmässiga kunskapsskillnader bland de elever som ligger i en viss betygslåda.

Lärare 06: NN, min gamla verksamhetschef, han sa ju att om du tänker dig en stor balja, en låda, där lägger du i alla kunskaper som har med godkänt att göra. När du har fyllt den här lådan så har du en låda innanför där kunskaper för väl godkänt är, och då börjar du ploppa i kunskaper i den här lådan och sedan så bygger du en sista låda ovanpå som är MVG. Och du kan inte lämna dom här lådorna tomma nedanför dej, för kommer det inte uppåt, då rasar det så att säga. [...] Det här är inte en linjär steg. [...] Och du måste ha en bas att stå på för att kunna nå till nästa nivå i den här kvalitén. I dina svar. Och visst kan det vara små hål. Det kommer det att vara. Jag kan inte få en elev som kan alltihopa. [...] Och det är likadant på MVG:t att... tar du med dig kunskaperna från det du står innan... men har du stora

RESULTAT 1. HUR KAN LÄRARE FÖRSTÅ KUNSKAPSKRAV?

glapp under, så kan du aldrig... då måste jag täppa igen dom hålen innan jag säger att du kan nå MVG-kvalitéerna.

Samtalet kommer in på läroplanens fyra F och frågan om dessa kan användas som grund för betyg. Men det är tre betyg och fyra F. Därför placerar läraren kategorin färdighet någonstans mitt emellan betygssteget G och betygssteget VG, åtminstone i slutet av citatet.

Forskaren: Ja, kan man säga att det är dom där fyra F:en? Är det inte så att... fakta, förståelse och färdighet? Skulle man inte kunna tänka sig att...

Lärare 06: Fakta är G. Förståelse och färdighet är Väl Godkänd och förtrogenhet är MVG.

Forskaren: Ja, just det. Jaha, du. Just det.

Lärare 06: Och färdighet det är lite mellan godkänt och väl godkänt. Färdighet handlar om att du skall kunna laborera. Du skall kunna göra praktiska grejer. Så det ligger lite mitt emellan...

Lärare 7 poängterar att de olika betygsstegen motsvarar vissa kunskapstyper som eleven skall uppvisa. Men läroplanens fyra F kan dock inte användas som en sådan kategorisering. Betyget G motsvarar att kunna se att det är på ett visst sätt, men också att kunna presentera detta för läraren. För VG krävs dessutom analys. Att se något på ett visst sätt respektive att kunna analysera är alltså exempel på en kategorisering av kunskapen på annat sätt än vad de fyra F:n gör.

Lärare 07: ...när det gäller godkänt, så handlar det om att du mer kan se att det är så här och har kunnat presentera det för mig. VG är mer analysen då. Att du kan forma om det till egna ord, att du kan ta ett 'men om'... att om man gör så här va, att man ser orsak och samband på ett annat sätt. Och MVG då i ännu högre grad att man tar egna ställningstaganden ifrån det. Det är mera så som jag presenterar det för eleverna. [...] Alltså jag har aldrig kunnat... jag har aldrig använt de fyra F:n för nivågradering av mina elever. Nej. Nej, det har jag inte gjort. Det funkar inte det.

Likväl visar det sig, en bit in i samtalet med lärare 7, att läroplanens fyra F ändå verkar ha kommit till användning vid bedömningen av elevers kunskaper.

Forskaren: Ja, just det. Hur upplever du dom här... alltså det här med fakta... dom här fyra F:n i läroplanen? Har du någon hjälp utav dom när du sätter... när du bedömer...

VAGHET OCH VANMAKT

Lärare 07: Ja, när jag bedömer.

Ännu lite längre fram i samtalet visar det sig att i de fall som de fyra F:n kommer till användning, så handlar det knappast om en tillämpning rakt av. Betyget G är nämligen inte enbart en fråga om faktakunskaper. Det krävs också av eleven en viss nyansering. Det är dock inte helt tydligt hur läraren förstår detta. Det fordras att man skall kunna tänka själv för ett VG. Det räcker alltså inte med att rapa upp det man läst sig. Men räcker det för ett G, då?

Forskaren: Räcker det för godkänt? Rapa upp det man lärt sig...

Lärare 07: Nyanserat alltså, det beror ju på vad det handlar om, då. Men du skall ju kunna se samband fortfarande för godkänt. Men du skall kunna tänka sambandet ett steg högre och ett steg längre på Vål Godkänt. [...] Alltså, för att du skall få ett VG så måste du kunna tänka själv. Och inte bara rapa upp det du har lärt dig.

Enligt lärare 10 verkar de olika betygen motsvara olika kunskapstyper. Betygen uttrycker alltså kategoriskt skilda nivåer hos elevkunskapen. Som grund för denna kategorisering används läroplanens fyra F.

Forskaren: Du dom här.. alltså dom här fyra F:en som det står om i läroplanen, tror jag... upplever du så att man på ett sätt skulle kunna säga att faktakunskaperna kommer liksom... det är liksom mer hör till G-nivån.

Lärare 10: Mmm. Mmm. (uppfattas av forskaren som ett ja)

Forskaren: Och så kommer färdigheten... ja, nu kan man ju inte... liksom man skulle kunna tänka sig att faktadelen var IG eftersom det är ett betyg (skratt)... färdighet var G och förståelse... nej, hur är det... fakta färdighet... nej, fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet. Så är det...

Lärare 10: Så måste det vara, ja. Ja.

Forskaren: Motsvarar det ungefär kunskapsutvecklingen?

Lärare 10: Ja, men det är ju som du säger att faktadelen måste ju ligga mycket på G, för det är ju elever då som... dom får in faktan men dom kan liksom inte använda den här faktan. [...] Och dom kan ju bli... nå upp till godkänt om dom kan tillräckligt mycket fakta där.

De fyra F:n förstås här som motsvarande de olika betygen. Vad gäller MVG fortsätter samtalet så här.

Lärare 10: Men dom här MVG-frågorna då det är ju, ja ren analys. Och det är ju inte en fråga som dom löser då genom att läsa bara i läroboken, utan

RESULTAT 1. HUR KAN LÄRARE FÖRSTÅ KUNSKAPSKRAV?

att det krävs ju då att dom lägger ihop fakta ifrån flera håll. Och kan då dra slutsatser. Det är ju svårt att göra sådana frågor.

MVG-frågorna på ett prov handlar alltså om att lägga ihop fakta från olika håll, dra slutsatser, och, som läraren uttrycker det, ren analys. Forskaren prövar lärarens uppfattning genom att göra skillnad på trappa och tallinje.

Forskaren: Ja, just det. Och att du tycker att det är märkligt... om jag har förstått dig rätt nu, så tycker du det därför att du ser att det är snarare trappsteg än en tallinje...

Lärare 10: Mmm (uppfattas av forskaren som ett ja).

Forskaren: Och att det är faktiskt så att när man når... har nått en viss kunskapsnivå då är man bättre än dom som inte nått den kunskapsnivån...

Lärare 10: Mmm (uppfattas av forskaren som ett ja). Visst. Så att det är... så det kan ju faktiskt vara så att man missade nåt poäng på nån väldigt liten detalj och det kanske rent av var på ett så att säga G-poäng, som gjorde att man åkte ner där. [...] Och därför är jag ju noga med att... dom gör ju labbredogörelser, och där ser man ju väldigt tydligt om det är en MVG-elev eller om det är en G-elev. Hur dom lyckas då med tolkning och dra slutsatser av sina resultat. En del elever gör ju bara själva labben, och så sen så stannar det där. Och då är man ju lite grand inne på det här med olika nivåer. För att få höga betyg så räcker det ju inte bara med grundfakta. Utan man måste ju göra någonting med den här faktan också.

VG- eller MVG-eleverna utmärks alltså av att de gör någonting med sina fak-takunskaper, inte bara känner till dem. En annan skillnad som man också, enligt läraren, skall ta hänsyn till är hur mycket styrning som eleven behöver, dvs. graden av självständighet.

Lärare 10: Och skall man va noga så... en MVG-elev skall ju inte alls behöva samma styrning som en G-elev... lika mycket hjälp.

I samtalet med lärare 11 framkommer också uppfattningen att betygen i stort sett motsvarar olika kunskapstyper. MVG-kunskaper är speciella till sin karaktär, t.ex. förmåga att personligt relatera och filosofera runt frågorna. Men ibland gäller det dock att kunna *mer*, dvs. en slags gradvis skillnad. I engelska kan det handla om fler ord, en större självständighet och självinsikt som ett krav för högre betyg.

Lärare 11: ...för att få MVG-betyg så måste du vara... du måste ha kunskapen så starkt i dig så att du kan på nåt sätt, du kan jonglera lite med den, eller hur jag skall säga. Du kan liksom... du har den så... du har den så be-

VAGHET OCH VANMAKT

fäst så du kan gå ett varv till... så du kan gå längre på nåt sätt. [...] MVG-nivån handlar ofta om en större självständighet och en större självinsikt. Alltså... som ett exempel... nu när vi tittade på dom nationella proven, den skrivna delen... då kan man säga så här. För att få G så skall du ha förstått uppgiften och löst den på ett sätt så att det går att förstå att du har förstått den. Alltså... du skall ha förstått instruktionen och du skall ha skrivit nåt på engelska som visar mig att du har fattat vad du skulle göra. [...] Och det är alltså G-nivån. Det är en relativt basic alltså, vad det gäller ordkunskap, vad det gäller grammatik och allt sånt kan du vara ganska generös där i bedömningen för G. Alltså, du har förstått och du har gjort det du ska, typ. Sen för att komma upp till VG-nivå då handlar det mer om att din... inte nog med att du skall ha en god kunskap om... alltså god baskunskap... du skall ha relativt mycket ord va... du skall beskriva saker i den här texten som du gör liksom, va. Du skall kunna... och sen för steg... snäppet värre då alltså, MVG, då skall du på nåt sätt... då skall du kunna... personligt relatera och liksom filosofera runt frågorna, kan man säga.

Både planeringsförmåga och den egna kunskapsförståelsen ingår i vad som skall betygssättas, enligt läraren. Men också förmågan att skriva en avhandling och göra något inför kamraterna så att de fattar, kan ingå i t.ex. NO-betyget.

Lärare 11: Min NO-jobbarkompis i laget, hon har liksom... hon har bestämt sig för att... nu när hon skall sätta ett betyg i NO då, då har hon ett slutarbete i nian här där dom skall göra vissa saker då.... Dom skall skriva en liten avhandling om nåt och så skall dom göra ett experiment. Det är ju så... för att göra ett experiment alltså... G-nivån det är att skriva avhandlingen kan man säga och att genomföra ett enkelt experiment så att läraren fattar det. VG-nivån är att göra det inför dina kamrater så att dom fattar det. MVG-nivån det är att faktiskt göra det för sexorna så att dom fattar det.

Vad gäller kriterierelaterade bedömningar anser lärare 12 att dessa i allmänhet är svåra att göra. Kanske är de omöjliga i termer av vad det är för slags kunskaper eller kunskaps typer som en elev uppvisat och som gör att den får ett visst betyg. Möjligen skulle man kunna komma en liten bit på väg genom att använda exemplifieringar, enligt läraren.

Lärare 12: ...men att ta sig före att närmare beskriva vad det är för slags kunskaper, den som har fått det ena eller det andra betyget besitter eller har visat upp. Det är ju otroligt svårt. Alltså, å ena sidan går det att göra, va. Men då snarast i termer av exemplifiering. Å andra sidan så är det ju omöjligt. Men det är ju inte omöjligt bara i skolan, utan det är ju omöjligt i alla andra sammanhang.

RESULTAT 1. HUR KAN LÄRARE FÖRSTÅ KUNSKAPSKRAV?

Det framkommer att läraren inte anser sig kunna använda kursplanens kriterier. Två skäl anges: dels att de är för vaga, dels att de inte ger eleverna någon information så som de är formulerade.

Lärare 12: Men det betyder ju då i sin tur att betygskriterier.. alltså jag har ju nästan aldrig lämnat ut nån sån här text, höhö, från Skolverket som visar vad som utmärker det ena eller det andra. Av flera skäl, va. Ett skäl är ju, att dom är ju liksom rätt vaga, och måste väl vara rätt vaga till sin karaktär om man skall ge svensk skola och svenska lärare så stor frihet som faktiskt också dom själva vill ha, va. Och det andra är ju att det som står där är inte särskilt upplysande, för eleverna alltså.

Samtalet med lärare 13 kretsar kring frågan om huruvida de olika betygen motsvarar en trappa eller en tallinje, dvs. en artmässig eller en gradmässig variation. Läraren är inne på tanken att ett VG kan kännas väldigt brett vilket kan förstås som att läraren är inne på en gradmässig aspekt av kunskapsvariationen. Men det verkar ändå finnas ett hopp mellan betygen VG och MVG vilket kan förstås som en trappa, en artmässig skillnad mellan de skilda kunskapsstyper som krävs för respektive betyg.

Lärare 13: Ibland så är det elever... det känns så väldigt brett det här VG. Man skulle vilja ha haft en... för dom som nästan når MVG, så skulle man vilja ha haft ett litet mellansteg där, kan jag tycka ibland. [...] Det är ett väldigt hopp mellan VG och MVG, känns det som.

Vidare anser läraren inte det vara fruktbart eller möjligt att med hjälp av kriterier på generell nivå visa vad som krävs för de olika betygen. Däremot att försöka tydliggöra ett kriterium för eleverna genom att sätta in det i olika sammanhang och relatera elevens eget arbete till det, upplevs som mer meningsfullt.

Lärare 13: För jag tycker det att... ett jätteproblem i det här sättet att sätta betyg och när man vill arbeta på det här sättet. [...] Jag känner inte att jag kommer nånstans i och med att... pila upp en massa kriterier som dom skall försöka att förstå, osv. eller ja... nånstans kommer man väl, men alltså jag kommer inte lika långt. Jag tycker att jag kommer otroligt mycket längre... om du rättar till detta, då kommer du att uppnå detta kriteriet. Då kan jag binda elevens egen grej till kriteriet. Då förstår dom oftare...

Samtalet kommer in på behovet av att som betygssättande lärare ha ryggen fri. Frågan är varifrån man upplever sig pressad, vem som kräver att man som lärare rutar upp vad eleven skall kunna för det eller det betyget.

VAGHET OCH VANMAKT

Forskaren: Men du är på nåt sätt, av kollegialt tryck, ändå tvingad att ruta upp saker, eller? Är det skolledare som driver det, eller?

Lärare 13: Ja, det... är det väl... nja, det kommer ovanifrån att man skall ha... ja, det är ju gentemot föräldrar... att man skall ha ryggen fri... vi skall ha ryggen fria också... Det är ju lite därifrån det kommer. Att, kommer nån förälder och hävdar att varför har inte den här fått betyg, då skall man kunna visa exakt vad det är som man inte har uppnått...

MÅL FÖR VARJE BETYGSSTEG

Här redovisas de delar av samtalen där lärarna ger uttryck för uppfattningen att varje betygssteg har egna mål i kursplanerna. Dessa mål antas också kunna användas för att kommunicera vilka kunskapskraven är för vart och ett av betygen. Vid de tillfällen då samtalen genomfördes gällde år 2000 års kursplaner. I dessa finns endast mål för betyget Godkänt. De två andra betygen VG och MVG saknar alltså egna mål. Ibland benämns betygens kunskapskrav av lärarna med termen mål, ibland med termen kriterier. Sällan görs det explicit skillnad mellan dessa begrepp.

Samtalet med lärare 01 handlar om i vilken utsträckning som man kan använda nationella kunskapskrav för att i förväg visa eleverna vad som krävs för de olika betygen. Forskaren spelar rollen som elev i första delen av frågan.

Forskaren: Ja, men när du säger det till mig vad jag skall kunna, kan du överhuvudtaget säga det?

Lärare 01: Ja, men jag måste ju... *jag* måste ju veta vad jag kräver för ett visst betyg. Annars är det ju ganska hopplöst.

Läraren säger inte explicit att det är kunskapsmål som kan eller skall användas för att visa eleverna vad som krävs för ett visst betyg, bara att läraren själv måste veta detta. Samtalet glider in på frågan om skillnaden mellan mål och kriterier.

Forskaren: Du, finns det mål för dom olika betygen? Upplever du det nu?

Lärare 01: I matte, ja. Men dom e ju ...

Forskaren: Men det är väl egentligen bara mål för godkänd, sedan är det betygs-kriterier?

Lärare 01: Jaha. Du menar så. (tyst)

Forskaren: Ja, det var en besvärlig fråga... (skratt från båda)

RESULTAT 1. HUR KAN LÄRARE FÖRSTÅ KUNSKAPSKRAV?

Lärare 01: Ja, just det, det stämmer ju. Mål för ämnet matte och sedan är det betygsriterier.

Forskaren leder alltså läraren fram till en mer korrekt uppfattning om hur kursplanerna är uppbyggda. Men trots avsaknaden av mål för de olika betygsnivåerna skall man ändå, enligt läraren, kunna tala om för eleven vad man skall kunna för de olika betygen.

Lärare 01: Ja, men då vill jag göra så här istället. Att jag vill lägga, jag vill lägga... jag har eleverna där nere och så lägger jag... där är godkänt och där är VG och där är MVG. Och så står alla eleverna här nere och så talar jag om för dom att det här vill jag att ni skall kunna för att nå upp till G.

Det finns en vilja hos läraren att vara tydlig gentemot eleverna med vad som krävs. Detta kan ske i en slags demonstration där läraren pekar ut kraven. Detta uppfattas också som på något sätt mer renhårig och ärligt. Men utgångspunkten verkar fortfarande vara att det finns mål för de olika betygen.

Lärare 01: Och jag tycker ju att det är mycket schystare att man har... talar om vad målen är och så... skall man nå upp till målen... och då får man sitt betyg.

Det verkar möjligt, enligt lärare 2, att redan från början i en gymnasiekurs få eleverna att förstå vad som krävs för de olika betygen.

Lärare 02: För att slippa många diskussioner så brukar jag läsa upp kriterierna innan för alla, och så säger jag nu funderar ni lite grand vad det är som krävs för dom olika...

Men så visar det sig lite längre in på kursen, enligt läraren, att eleverna kanske ändå inte har förstått vad som krävs. Först efter att eleverna har läst kursen och lite mer vet vad det hela handlar om, kan de, enligt läraren, lättare se och förstå kraven för de olika nivåerna.

Lärare 02: Men sen när man är klar med kursen, det här är kriterierna, det här skall jag bedöma er med och se om nått upp till och någorlunda motsvarar. Och då tycker dom så att det var det och det var det, och då börjar dom förstå hela det här puzzlet.

Under samtalet med lärare 6 kommer frågan upp om eleverna vill veta varför de fått ett visst betyg. Läraren anser att man som lärare skall kunna motivera betyget. Samtidigt ges uttryck för att kriterierna i kursplanen också ger läraren

VAGHET OCH VANMAKT

stöd, både för vad som krävs av läraren, vad undervisningen skall innehålla och vad eleverna skall lära sig.

Forskaren: Upplever du att du har det uppdraget? Har du det kravet på dig?

Lärare 06: Ja, det har jag. Jag skall kunna, jag måste kunna förklara varför en elev, vad som krävs...

Forskaren: (avbryter) I efterhand så att säga... både i förväg och...

Lärare 06: Både i förväg... mitt upplägg är innan jag går i ett avsnitt så läser jag Skolverkets kriterier, det är det första jag gör. Det måste jag göra och det gör jag varje gång. Och det har jag lärt mig att om man gör det så har jag så mycket att stå på. För då vet jag vad är det som krävs av mej, vad måste jag ha med mig i min undervisning för att alla elever skall kunna nå dom här målen.

På lärarens skola hade man försökt att använda lokalt skrivna kriterier som en checklista, bl.a. för att vara tydliga mot eleverna. Men detta ledde, enligt läraren, till oönskade konsekvenser. De olika betygsnivåerna står för olika egenskaper hos elevernas prestationer, t.ex. att VG mer står för att kunna förklara varför någonting händer jämfört med G-nivån. Läraren verkar utgå från att faktakunskaperna på G-nivån är lättare att göra en lista på, medan de mer komplexa delarna på VG och MVG-nivån inte går att bocka av på samma sätt.

Forskaren: Men... alltså. Har dom här betygskriterierna som ni är lite missnöjda med, är det bara för att eleverna använder dom mot er, på nåt otäckt sätt, eller?

Lärare 06: Ja, dom har använt dom emot oss... [...] Men det blev ju att eleverna bockar av att jag kan den grejen, jag kan den grejen och jag kan den grejen. Men sen när vi kommer upp till väl godkänt när det handlar om mycket mer att kunna förklara varför nånting händer, då går det inte att alltid bara skriva att den meningen... och bocka av. Och MVG går absolut inte att göra det på. Och det var ju där vi körde lite. Vi fick ju problem då.

Enligt lärare 8 blir det ett mer effektivt sätt att lära om man i förväg kan tala om för eleven vad som krävs och dessutom få eleven att förstå det. Att eleven vet vad målet är verkar för läraren vara en fråga om att veta vad man skall ha lärt sig för ett visst betyg. Men i slutet framkommer uppfattningen att eleven innan den nått målet kan ha en mer eller mindre lång väg kvar. Läraren verkar i det förra fallet förstå kunskapsskillnader som artmässiga och i det senare fallet som gradmässiga, att eleven har nått så här långt mot målet.

RESULTAT 1. HUR KAN LÄRARE FÖRSTÅ KUNSKAPSKRAV?

Lärare 08: ... alltså hela tanken med mål och kunskapsrelaterad bedömning, som jag förstår det idag, är ju att det är ett effektivt sätt att lära sig om jag som elev vet vad målet är om jag har en lärare som kan tala om för mig att du har nått mot detta målet så här långt.

Det som ett betygskriterium beskriver och som lärare 8 benämner som ”kriteriet”, verkar förstås som tecken på måluppfyllelse. Men skillnaden mellan mål och kriterier är ändå härfin, kanske till och med obefintlig.

Lärare 08: Nej, alltså... jag vill ogärna... jag får ju den frågan och jag minns ju hur mycket vi pratade om det då... 95-96... å det, man kan ju säga det utifrån någon slags teoridefinition... att det skall, att kriteriet skall vara ett synligt tecken på att man har nått nån... men när man ser... vissa formuleringar alltså, så är det ju många gånger alltså... härfin skillnad eller ingen skillnad alls.

Samtalet med lärare 10 kretsar runt frågan om det är viktigt att informera eleverna om vad som krävs för de olika betygen och i så fall om det är möjligt för eleverna att sätta sig in i och förstå kursplanen, betygskriterierna och hela ämnet. Läraren verkar både anse det viktig och möjligt.

Lärare 10: Så att det... när jag sätter betyg så är jag nog då att inför varje kurs så går jag ju igenom kursplanen. Och jag går ju igenom betygskriterier för kursen där. Och så självklart då så talar man ju om hela ämnet, strukturen.

I det fortsatta samtalet görs skillnad på mål och kriterier men det är oklart vad detta innebär. Läraren säger sig utgå från kriterierna. Samtidigt vet läraren vilka mål som gäller för kursen. Men är det kursplanernas mål att uppnå⁷⁵ som avses i detta fall? I så fall är ju bara kriterierna för godkänt relevanta i sammanhanget. Eller förstår läraren det hela som att det finns både mål och kriterier för vart och ett av betygsstegen G, VG och MVG?

Lärare 10: Men samtidigt, man utgår ju ifrån kriterierna och man vet ju vilka mål som gäller för kursen. Och det vet ju eleverna också.

Kunskapsstyper och prov

KUNSKAPSTYPER, PROVFRÅGOR OCH POÄNG

Samtalet med lärare 01 berör frågan om provfrågor, där elevernas svar skall poängsättas, kan formuleras baserade på olika kunskapsstyper som är kopplade

⁷⁵ Kursplanernas mål att uppnå beskriver enbart kunskapskraven för godkänt. De andra betygsnivåerna saknar mål. Dock finns betygskriterier, men dessa är inte konstruerade som mål.

VAGHET OCH VANMAKT

till var och en av betygsnivåerna. För att få betyget G på provet måste eleven, enligt läraren, ha klarat ett visst antal G-poäng. Kraven för VG innebär enligt samma princip att eleven klarat ett visst antal VG-poäng. För MVG gäller det att ha visat några konstruktiva aspekter som att kunna lösa problem och att kunna redogöra för en lösning.

Lärare 01: Men vi har ju godkäntpoäng och VG-poäng och så på dom flesta prov [...] för att få godkänt så måste du ha sagt ett visst antal godkäntpoäng. För VG så måste du ha ett visst antal poäng som kan vara liksom var som helst, och av dom skall ett visst antal vara VG-poäng. Och för att få MVG [...] skall du ha visat några av dom här olika konstruktiva aspekterna som att kunna lösa problem, att kunna redogöra för en lösning.

Poängen på G-, VG- respektive MVG-uppgifter är alltså inte lika mycket värda. Men vad betyder det om t.ex. en elev klarat många MVG-poäng men bara några få G-poäng? Blandningen av olika frågetyper och olika poäng gör det hela svårt att hantera. Till slut blir det ändå läraren som får väga in de olika aspekterna, göra själva sammanvägningen. Man kan alltså inte bara dra betygsgränser utifrån procent av provets maxpoäng, enligt läraren.

Lärare 01: ... jag har ju G-frågor och VG-frågor och MVG-frågor. Jag måste ju se [...] hur ser svaren ut på G-frågorna. Sen kan ju eleven också svarat rätt på VG-frågorna... det kan ju vara lite rätt på dom andra frågorna också och då får jag ju väga in det, naturligtvis. Kanske har missat någon G-fråga men jag får väga in det. Och jag menar då kan ju inte jag ha några maxpoäng. [...] Ja, har ni nu 75 procent på MVG-frågorna så får ni MVG då. Men det måste ju även gälla... dom måste ju klara G-frågorna också och VG-frågorna.

Samtalet med lärare 6 berör svårigheten med att sätta ett helhetsbetyg på ett prov som konstruerats på detta sätt, dvs. med poängsatta G-, VG- respektive MVG-frågor. På G-frågor kan man bara få G, på VG-frågorna kan man få G eller VG och på MVG-frågorna kan man få G, VG eller MVG, beroende på hur bra man svarat, dvs. eleven kan t.ex. få betyget G på en MVG-fråga. Slutligen gör läraren en helhetsbedömning för att kunna sätta ett betyg på hela provet.

Lärare 06: Normalt så har jag bara prov med betyg på. För jag sätter frågor i kategorin godkändnivå eller Väl Godkänt eller MVG-nivå. Och sen sätter jag betyget på, bakom... är det en rätt fråga, då är du godkänd. Då får du ett G vid svaret. Medan väl godkänt, så kan du få G eller VG. Medan MVG så kan du få G, VG eller MVG som poängskala eller ja, betygssättning på frågan. Och sen ser jag då som helhet på provet och då krävs det ju att du har

RESULTAT 1. HUR KAN LÄRARE FÖRSTÅ KUNSKAPSKRAV?

klarat godkändnivåerna. Och om du faktiskt har klarat godkändnivåerna och du har klarat väl godkändnivåerna innan du kan gå in och få MVG så att säga för att klara de mycket väl godkända. Och då går jag in och gör helhetsbedömningen av provet.

Forskaren: Ja, just det. Råkar du aldrig ut för att en elev kan MVG-uppgifterna... Men inte godkänt?

Lärare 06: Ja, det råkar jag faktiskt ut för och det kan bli så att jag inte sätter MVG på grund av att den har inte med sig all... delarna. Det är ju så att det hjälper inte att du ligger däruppe om du inte har förstått det som har legat i botten.

Läraren använder de nationella proven i matematik som exempel på prov där en elev kan ha nått maxpoäng men ändå inte får MVG på provet. Alla aspekter av elevens kunskaper mäts alltså inte med poäng i ett sådant prov, även sättet att lösa problem spelar in.

Lärare 06: Och det är ju faktiskt så krasst att, det bästa exemplet är väl matematik det nationella, det kan faktiskt finnas en elev som får fullt poäng på matematikprovena... som får max, om det nu är åttio poäng, alltså åttio av åttio, men inte får MVG. Därför att det handlar om lösningsmetoden, hur du löser det. Och där är matten väldigt typisk att godkändnivån det är ju enpoängarna, bocka bara så. Väl godkänt handlar ju om... då har du läsetal, då har du lite mer förståelse, du skall kunna plocka ut informationen och använda den och bearbeta den. Men MVG:n handlar om hur du löser talen.

Trots fördelarna med att ge eleverna betyg på poängsatta prov, så finns enligt lärare 7 vissa problem med att översätta provpoäng till betyg. Ett skäl är att de olika poängen kan komma från svar på frågor av olika svårighetsgrad. Samma poäng kan betygmässigt ändå skilja två elever åt genom att den ena visat G-kvaliteter i sina svar och den andra visat VG-kvaliteter. Vad som inte framkommer i samtalet är huruvida läraren med sådana kvaliteter menar olika gradmässiga eller olika artmässiga nivåer. I det förra fallet är det fråga om hur väl eleven har klarat uppgiften⁷⁶, i det senare fallet att eleven visar upp en eller flera speciella egenskaper som är kopplade till en viss betygsnivå.

Lärare 07: För att, jag menar... jag kan ju ha elever... två elever med samma poäng men dom kan ha olika betyg. Därför att dom har svarat olika. Dom har alltså svarat så olika i sina svar... och den ena har G-kvalitet på sina svar och den andra har VG-kvalitet på sina svar.

⁷⁶ Det bakomliggande antagandet är att man kan klara uppgiften olika bra.

VAGHET OCH VANMAKT

Det gäller att hitta hyfsade nivåer på olika provfrågor som är kopplade till de olika betygen G, VG och MVG, enligt lärare 9.

Lärare 09: Och sen därefter har dom prov ett tag senare då. Och då är det som vanliga SO-frågor. Att några är enklare... bara ett enkelt svar och vissa är att man skall utveckla och berätta mer utförligt då... och så har jag försökt att hitta hyfsade nivåer på godkänt, väl godkänt och mycket väl godkänt i det här provet då, va.

Forskaren: Och det gör du mot bakgrund av din erfarenhet.

Lärare 09: Ja.

Vid poängsättning på prov, med uppgifter eller frågor av olika svårighetsgrad relaterade till de olika betygen finns det, enligt lärare 10, en viss risk att ett högt sammanlagt poäng ändå inte motsvarar det högsta betyget. 90 procent av maxpoängen ger alltså inte automatiskt MVG på provet. Då kan det vara bra att ha egna kriterier så att man kan skilja eleverna åt. Vidare är det fullt möjligt att formulera uppgifter utifrån olika betygskrav. Men poängsättningen blir problematisk. Till sist blir det ändå en fråga om lärarens helhetsbedömning.

Forskaren: Ja, just det. Men i och med att du gör så att du har vissa uppgifter som är MVG-uppgifter, så menar du då löser du den här problematiken.

Lärare 10: Ja, lite grand gör man ju det. Så att det... men man kan ju hamna i en knipa då... man kan ha elever som klarar alla MVG-uppgifterna och som har missa då på en del G-uppgifter, men poängmässigt så rasar dom oftast inte ner då. Utan då klarar dom ändå den här MVG-gränsen.

[...]

Lärare 10: Ja, jag tycker att man... man har en känsla på nåt sätt när det är en MVG-elev. Eller när man då har en som inte riktigt når upp. Och det... om man går tillbaka till det där med poängsystem så kan ju två elever ligga väldigt lika i poäng, å ändå så kan man... då har man kriterier själv varför man sätter ett MVG på den ena och ett VG på den andra.

Enligt lärare 13 så kan de olika betygen testas var för sig. Vissa prov eller provdelar kan exempelvis testa endast för betyget G eller endast för VG och MVG. Läraren ser den skillnad som finns mellan mål att uppnå som beskriver vad som krävs för betyget G å ena sidan, och betygskriterierna för VG och MVG å den andra.

Lärare 13: Alltså jag... jag brukar försöka att testa målen i en del utav provet. Det här är så att säga det som behövs för att bli godkänd.

RESULTAT 1. HUR KAN LÄRARE FÖRSTÅ KUNSKAPSKRAV?

Forskaren: Ja, just det.

Lärare 13: Och sen brukar jag ha en andra del i nån skrivning... eller om jag har... när jag har en skrivning då, brukar jag ha en andra del där man kan... genom att skriva ... testa mot dom andra kriterierna, då. VG och MVG där jag kan bedöma mera... den delen.

I det följande berör samtalet tanken att det finns två olika sätt att rätta prov, ett kvantitativt och ett kvalitativt, där det sistnämnda innebär ett sökande efter olika kunskapstyper som antas finnas på olika nivåer. Det kvalitativa rättningssättet tar mer tid, enligt läraren. Om man har många prov att rätta vid samma tillfälle, så medförd kvalitativt rättningssätt att kvaliteten på rättningsarbetet sjunker. Det blir att man ändå till slut hamnar i ett kvantitativt tänkande. En bakomliggande tanke hos läraren verkar vara att man på något sätt ändå borde rätta proven ”kvalitativt”.

Lärare 13: Och skall man då rätta det kvalitativt, ett sånt arbete, då tar man död på sig själv. Det finns inte en sportslig möjlighet. Jag gjorde det med 60 stycken när jag hade två klasser, och det... redan där så sjönk kvaliteten märkbart, alltså. Och det blev att man hamnade i ett kvantitativt tänkande istället för att hamna på det här kvalitativa som fanns tidigare.

LÄROPLANENS FYRA F SOM PROVFRÅGOR

Forskaren frågar i samtal med lärare 5 vad det är för skillnad på G-, VG- respektive MVG-frågor på ett prov. Ett sätt att få till en sådan skillnad är, enligt läraren, att använda de fyra kunskapsformer som läroplanen beskriver, dvs. fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet. G-frågorna blir då faktafrågor, VG-frågorna även förståelse och färdighet medan MVG-frågorna visar om eleven har förtrogenhet på området. Olika typer av frågor kräver olika svar vilka alltså uppfattas som uttryck för olika kunskapstyper. Detta är också någonting som eleverna, enligt läraren, lär sig att uppfatta.

Forskaren: Men din skillnad när du gör dom här frågorna... skillnaden mellan G-, VG- och MVG-frågorna det är alltså... lite grand följer den här uppdelningen i dom fyra F:ena då eller? Lite så...

Lärare 05: Ja, just det. Det gör det. Och jag tränar dom mycket på det här redan i sjuan. Dom får inte betyg i sjuan men jag tränar dom och när vi går igenom proven så säger jag det... vad är det här för fråga och dom vet precis alltså i sjuan.. ja det är G, det är VG och det är ju kanske inte alla har liksom koll på det här direkt va. Men dom lär sig. För jag vill ju att dom skall veta vad det är som krävs. Och hur sådana frågor... vad det är för typ av frågor och vad det krävs för svar.

Kunskapsstypen Godkänt

I detta avsnitt redovisas när kursplanernas mål att uppnå förstås som en bestämning av nivån för betyget Godkänt. Lärarens uppfattning går ut på att en elev antingen har nått samtliga mål eller inte medan möjligheten att nå mål mer eller mindre bra inte uttryckligt beaktas.

SAMTLIGA DELKRAV

På en direkt fråga från forskaren, beskriver lärare 01 relationen mellan kunskapskraven i mål att uppnå och betyget G på ett korrekt sätt i förhållande till styrdokumentens formalia. Kursplanernas mål att uppnå visar sig här som de kunskapskrav som läraren använder för betyget G. Alla delkrav skall vara uppnådda. Detta verkar samtidigt innebära möjligheten att kunna informera elever som inte får G vilka krav som de har uppnått och vilka som fortfarande återstår.

Lärare 01: Ja. Mål att uppnå det är ju för att få betyget Godkänd. Och då skall du ha uppnått för att få godkänt, så skall du ha uppnått alla dom målen som e... du kan inte ha uppnått hälften av dem. Utan du måste ha uppnått alla målen.

Kunskapsgrader

Under denna rubrik redovisas de delar av lärarsamtalen där de nationella kunskapskraven förstås som uttryck för olika kunskapsgrader. Olika kunskapsnivåer är då främst en fråga om att man kan någonting mer eller mindre bra. En konsekvens av detta verkar vara att läraren uppfattar sitt uppdrag som att det snarare gäller att få eleverna att bli så bra som möjligt än att de skall erövra vissa kunskaps typer. Uppfattningen får också konsekvenser för hur prov utformas och hur betygsgränser kommuniceras. De lärare som ser olika kunskapsnivåer som gradskillnader verkar också uppfatta de nationella kunskapskraven som mer besvärliga att använda. Som en del i denna inställning kan användningen av procentsatser av ett provs maximala poängsumma ses. Vissa lärare definierar t.ex. kravet för betyget G som minst 50 procent av provets maxpoäng. Detta sätt att kommunicera betygskrav kan ha grund i att läraren dels uppfattar sig som skyldig att klart och tydligt redovisa vad som krävs för de olika betygen, dels bedömer att detta inte går att göra i termer av ett antingen-eller, t.ex. i en uppräknings lista av det som man måste kunna för att få ett visst betyg. I vissa delar av lärarsamtalen förekommer också en syn på behovet

RESULTAT 1. HUR KAN LÄRARE FÖRSTÅ KUNSKAPSKRAV?

av gradvisa hänsynstaganden. Ett exempel är att lärare bör ta hänsyn till på vilket gymnasieprogram som eleverna går, dvs. att kanske inte ställa samma höga krav på vissa yrkesprogram. Ett annat exempel är behovet av att lärare diskuterar och jämför sina krav för att man inte skall kräva olika mycket av eleverna i samma ämne eller kurs. Men det finns också en synpunkt att relativa bedömningar, åtminstone när betyg skall sättas, är nödvändiga för att en likvärdighet skall skapas.

Kunskapsgrader och betyg

I detta avsnitt redovisas de delar av lärarsamtalen där betygen i första hand relateras till olika grader av måluppfyllelse, dvs. att en elev kan nå ett mål olika bra.

BETYG UTTRYCKER KUNSKAPSGRAD

I detta samtal för lärare 2 ett resonemang om den bakomliggande orsaken till elevernas skilda prestationsnivåer i termer av olika grader av mognad. Därmed verkar också förmågan att analysera och dra slutsatser förstås som en gradvis varierande kompetens hos eleverna.

Lärare 02: Så jag menar, jag säger att jag sätter gärna MVG. Jag har inget principiellt emot det, va. Men om vi säger tvåorna, innan dom har utvecklat sitt språk och sitt analytiska förhållningssätt och allt det här. För det kräver mognad och det kräver framför allt att dom skall bli vana med att det är viktigt vad dom tycker, för det blir dom ju häpna ibland, vill du veta vad vi tycker. [...] Men just det här vad dom drar för slutsatser det är ju det som är det intressanta. Och det är en mognadsfråga lite grand också.

Lärare 2 berättar om sitt sätt att använda provpoäng. Även halva sådana används när eleven inte är ”helt fel” ute. Detta att läraren gör skillnad på att vara helt eller inte helt fel ute kan böttna i en förståelse av kunskapsvariationer som en fråga om gradskillnader snarare än en fråga om artskillnader.

Lärare 09: Nej...ja strunt samma. Men det här med VG och MVG, jag lägger inte... jag personligen lägger inte lika stor vikt vid det så som eleverna gör. För dom är det död eller liv på nåt sätt, va. Om dom får VG eller MVG. För mig är det... ja, ok, så där va. Och man undrar varför dom fick bara ett halvt poäng för det ger jag också.. halva poäng och så där va. När dom inte är helt fel ute.

På en direkt fråga svarar lärare 10 att man som elev kan komma olika långt i förhållande till ämnesmålen. Betygssättning handlar om att bedöma gradvisa

VAGHET OCH VANMAKT

kunskapsskillnader i förhållande till målen. Läraren verkar alltså i detta fall inte anse att det finns olika mål för de olika betygsnivåerna.

Forskaren: Du e... upplever du... kan man säga att det finns på ett sätt olika mål för olika betyg i det här betygssystemet, eller?

Lärare 10: Ja...nej... olika mål för olika betyg... det finns ju gemensamma mål som ju står då för varje ämne. Och sen kan man ju komma olika långt i förhållande till dom målen.

Samtalet med lärare 11 rör sig runt betygsgränser och det eventuella ansvaret man har som lärare att tala om var gränserna går. Läraren uttrycker två svår-förenliga uppfattningar: dels genom att svara ja på frågan om huruvida eleverna förhåller sig gradvis till exempelvis MVG, dels genom ståndpunkten att man som lärare måste kunna beskriva betygsnivåerna.

Forskaren: Men du, finns det gränser mellan betygen? Är det inte så att alla elever förhåller sig gradvis till MVG-nivån?

Lärare 11: Jo, definitivt.

Forskaren: Och hur gör du då när du... känner du att du har ett uppdrag att beskriva vad man skall kunna för att få MVG i förväg?

Lärare 11: Ja, det tycker jag definitivt att man har.

Trots att elevernas kunskaper i viss mån förhåller sig gradvisa till betygen, får man ändå inte jämföra eleverna med varandra.

Forskaren: Du, skulle det gå att sätta betyg om man inte jämförde eleverna lite grand med varandra också? (tystnad) [...] alltså dom bättre eleverna dom framstår ju som bättre mot bakgrund av dom som inte är riktigt lika bra. Och så är det ju hela tiden. Får du göra så som betygssättare?

Lärare 11: Nej, det får jag definitivt inte. Inte när det gäller målrelaterade betyg inte.

Samtalet kommer in på frågan om *vad* det är som skall bedömas när det gäller betyg. Det verkar, enligt läraren, vara många olika prestationer som kan vägas samman vid betygssättningen. Ätminstone är det svårt, särskilt i vissa fall, att helt bortse från sådant som t.ex. hur många dagar närvaro eller frånvaro man har, hur mycket man har kämpat men också prognosvärdet av det som läraren ser.

RESULTAT 1. HUR KAN LÄRARE FÖRSTÅ KUNSKAPSKRAV?

Lärare 11: Och när man kommer till VG då är det mer på den här nivån att... [...] det står och väger och så är det så att du har varit varje dag på lektioner och kämpat som en djävla blådåre och uppnått ungefär samma nivå som en som bara typ har skitit i det och bara glassar in och kör en grej och fixar det ändå, då kan man ju... då tror jag... eller jag kan ju gå till mig själv, och det tror jag många lärare som är benägna... att om det står och väger mellan VG och inte VG för dig, då får du VG fast den andra får G. Och om man skall motivera det, då motiverar man det med den grejen. [...] Men egentligen är det så här att om man skall utgå ifrån prognosvärdet så om man säger så här att den personen som glassar in och gör skitbra grejer typ tre gånger per termin eller nåt, den kanske är värd ett MVG egentligen... alltså den skulle kunna ha den nivån men å andra sidan så har den inte visat det.

ANTALET ”BETYGSTRÄFFAR”

Under samtalet med lärare 4 berörs skillnaden mellan mål och betygs-kriterier. Man skall, enligt läraren, få eleverna att sikta på mål, inte på betygs-kriterier. Sedan blir måluppfyllelsen vad den blir, dvs. eleverna kan nå målen olika väl. Frågan är vad läraren menar med mål. Det verkar vara någonting annat än kursplanernas mål att uppnå eftersom dessa mål enbart beskriver kraven för godkända kunskaper. Inte kan man väl uppnå målen för godkänt så väl att man är värd ett VG i betyg?

Lärare 04: Fast, egentligen så... man tar ju inte sikte på betygs-kriterierna när man... man säger ju inte elev att jag skall bara ha G... utan man skall ju sikta på ett mål. Och sedan blir det ju vad det blir sen då. Hur väl man har uppnått det målet. På vilket sätt man har uppnått det målet. Så man kan inte säga att man skall ha femton träffar i G, det kan man inte säga... att man skall kunna 15 fakta det går ju liksom inte.

Det är svårt att visa eleverna vad som krävs för de olika betygen. Betygs-kriterierna skulle, enligt vad läraren, säga kunna redovisa kännetecknen för när man uppnått målen. Samtidigt konstaterar läraren att detta inte är en lätt sak att förstå.

Forskaren: Ja, men det förutsätter att det finns olika mål för de olika betygen.

Lärare 04: Ja.

Forskaren: Men det gör det ju inte?

Lärare 04: Nej, det gör det ju inte nej.

Forskaren: Det är väldigt svårt detta (båda skrattar).

VAGHET OCH VANMAKT

Lärare 04: Ja, det är jättekompext. Du skall ha en begreppsapparat att dels finns det mål, och dels finns det kännetecken för när man har uppnått målena och dom innehåller olika kvaliteter. Det klart att det är svårt att förstå.

Samtalet kommer nu in på de två skisser som läraren har gjort på tavlan. Den ena föreställer betygssystemet, den andra lärarnas lönesystem.

Forskaren: Det intressanta är tycker jag att du tillämpar en viss typ av resonemang där (pekar på det ritade lönesystemet) som innebär hur ofta, men där (pekar på det ritade betygssystemet) är det inte lika beroende av hur ofta. Men tänk om det är likadant i båda systemen. Att eleverna... att alla elever pendlar mellan dom där. Så egentligen är det... skulle det kompletteras med en sådan där kvantitativ grej också.

Lärare 04: Fast jag menar då att med dom här prickarna då va... [...] har du tillräckligt många VG-träffar inom VG-fältet så får du VG. Man drar inte ner det för att man har få träffar i G där, kan man säga. Men där (pekar på det ritade lönesystemet) gör du en helt annan sammanvägning. Om du nu är så himla noggrann i lönesättningen.

Lärare 4 verkar alltså förstå betygssystemet som att det finnas artmässigt skilda G- och VG-träffar. Men kunskapsgraderna finns där i och med att man måste ha minst ett visst *antal* VG-träffar för att få VG. Detta kan förstås som att det enligt läraren visserligen finns olika kunskapsstyper för de olika betygen, men när det kommer till betygssättningen blir det kunskapsgraderna, antalet träffar, som faller det slutliga avgörandet.

BETYGSNIVÅER INOM DE FYRA F:N

Samtalet med lärare 7 rör sig runt frågan om huruvida läroplanens fyra F, fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet, kan användas som skilda kunskapsstyper för de olika betygen. Läraren förstår det inte så. Inom varje F finns samtliga betygsnivåer.

Forskaren: Dom här fyra F:n... tänker du så när du sätter betyg... lite grand att...

Lärare 07: Jaa...

Forskaren: Att förtrogenhet skulle vara nästan den högsta...

Lärare 07: Ja, det är ju VG-nivån och uppåt så att säga. När du är på förtrogenhet. Den riktiga förtrogenheten... när du är självgående. Nej... (tänker efter) det finns olika nivåer på det också.

RESULTAT 1. HUR KAN LÄRARE FÖRSTÅ KUNSKAPSKRAV?

Här kommer läraren in på möjligheten att var och en av de fyra kategorierna kan innehålla olika kunskapsgrader, att en elev kan vara olika bra inom vart och ett av dessa områden. I det följande tar läraren upp tre nivåer inom varje område, G, VG och MVG, dock utan att ge en närmare beskrivning över hur gränserna ser ut.

Forskaren: Ja, det klart. Vi lärare vet ju det att det inte är så lätt det här... som folk utanför skolan...

Lärare 07: Nej, men alltså. Jag skulle tänka mig egentligen att du har... alltså att du har... alla dom fyra F:n har tre olika nivåer faktiskt... egentligen. Ja.

Forskaren: Är du säker på det?

Lärare 07: Ja, det finns ju ingen manual på det... men om man reflekterar över alla dom här olika så finns det ju olika nivåer på fakta, det finns olika nivåer på förtrogenhet, det finns olika nivåer på färdighet... och den fjärde har jag just tappat bort.

Forskaren: Ja... och förståelse.

Lärare 07: Ja, just det. Det finns olika nivåer på förståelse. Så egentligen skulle det kunna vara godkänt, VG- och MVG-nivå på samtliga F:en. Jag använder ju dom inte som indelning...

SAMMANVÄGNING AV DELPRESTATIONER

I detta avsnitt redovisas de delar av lärarsamtalen som tar upp att betygssättningen snarare är en sammanvägning av hur bra det gått för eleven på olika delprestationer, än att dessa kan betygssättas var och en för sig.

Lärare 01 tycks vackla mellan en uppfattning att betyg i gymnasieskolan skall sättas som resultatet av en bedömning av elevens samlade kunskaper efter genomgången kurs å ena sidan, och en önskan att via betygssättning på ämnesdelar försöka göra nivåerna mer konkreta för eleven å den andra.

Lärare 01: Och vi vet, alltså... det är väldigt få lärare som är medvetna om att det... egentligen kan inte vi ge delbetyg under... om du läser målen, så kan du egentligen inte ge ett delbetyg under kursens gång, därför att betyget sätts när kursen är slut. Och det här är vi ju... det gör ju jag också, jag sätter ju också delbetyg för det blir mer konkretiserat, men egentligen så kan du inte det heller, för betyget sätts inte förrän kursen är slut. Och då sätter du det.

Med tiden får man en känsla av hur eleverna ligger till, enligt lärare 7. Det går inte att särskilja elever genom att t.ex. anta att vissa förstår och andra inte för-

VAGHET OCH VANMAKT

står. Alla förstår fast på sina egna sätt. Bedömningen blir en slags sammanvägning av hur eleverna kan kombinera olika delar vilket hos läraren ger en känsla av en nivå. Sedan kan man få den bekräftad i kriterier och i nationella prov.

Lärare 07: Nej, för att för mig handlar det om att jag har ju... ja, tjugo elever i min klass... ja i mina klasser ungefär. Och alla dom här visar ju förståelse och... alltihopa på olika sätt. Alltså, dom är ju inte likadana nån av dom. Och dom är ju... beroende på vem dom är som individ, så har dom ju förtrogenhet och förståelse och alltihopa på sitt sätt. Det är ju det jag skall bedöma. Alltså hur dom kan kombinera det snarare... och man får en allmän känsla för var dom ligger nånstans och sedan kan man gå på betygskriterierna och se hur dom ligger till då. Och så småningom så får man... har man det hyfsat i ryggmärgen.

KUNSKAPSGRADER OCH BETYGSSTEG

Samtalet rör sig runt frågan om betygsskalans tre nivåer i jämförelse med fler skalsteg. Utgångspunkten för lärare 2 är här att elevernas kunskaper varierar gradmässigt. Ett sätt att öka precisionen blir att använda plus och minus efter de betyg som man kommunicerar till eleverna.

Lärare 02: Jag tycker ju att dom här kriterierna som vi har nu, dom är väl i och för sig bra, men jag ser ju när jag sätter mina betyg nu, som uppsatsen som vi har lämnat, så har jag ju VG och så sätter jag ett litet minus, för jag tycker att det kanske finns saker som inte riktigt motsvarar eller som är svaga i det här VG:t. Jag sätter VG plus på dom som jag tycker... och det är ju ett uttryck för att jag tycker att det inte riktigt stämmer. Jag skulle vilja ha betydligt flera steg och bedöma efter.

Kunskapsgrader och prov

I detta avsnitt redovisas de delar av lärarsamtalen som berör relationen mellan kunskapsgrader, provpoäng och provbetyg. Utgångspunkten är en uppfattning om att elever är olika bra, dvs. att kunskapen varierar gradmässigt och att detta kan uttryckas i både poäng på prov och betyg på prov.

PROVPOÄNG OCH BETYG

Ett sätt att uppfatta betygssättningen på enskilda prov framkommer under samtalet med lärare 7. Utgångspunkten för resonemanget är att det finns elever som *vanligtvis* klarar poängsumman för ett visst betyg. Om just dessa elever inte klarar ett visst prov lika bra, så kan det tyda på att provet är för svårt. Då drar läraren nya betygsgränser vid rättningen så att de bättre passar de norm-

RESULTAT 1. HUR KAN LÄRARE FÖRSTÅ KUNSKAPSKRAV?

givande elevernas resultat. På så sätt anpassas provets svårighetsgrad till vad som ur lärarens synvinkel förefaller vara mer rimligt.

Forskaren: Och det har ingenting med maxpoängen att göra. Hälften utav maxpoängen eller så?

Lärare 07: Av tradition så har det ju varit så att man i huvet så där... hälften vill jag ju att dom skall kunna för att få godkänt. Men sen så kan jag ju se när jag tittar igenom mitt prov igen, att... nej, jag har gjort ett för svårt prov.

Forskaren: Beror det liksom på spridningen... det beror på utfallet då, variationen i utfallet?

Lärare 07: Ja, dels på utfallet och sen så ser jag ungefär vilken nivå... alltså vissa elever... det blir ju så att man får vissa elever som så att säga normgivare. Och ser jag att den här eleven inte heller har presterat särskilt bra... och dom är tre fyra stycken så man ser att... och då börjar jag titta igenom mina frågor igen. Och fundera på hur... vad är det dom visar egentligen. Och fundera... och då händer det att man sänker... betygsnivån, alltså gränsnivån för godkänt.

Forskaren: Detta innebär att det ditt professionella omdöme som är... står överst?

Lärare 07: Ja.

Forskaren: Och inte nån mekanisk grej?

Lärare 07: Nej, det går inte.

Det går alltså inte, enligt läraren, att sätta mekaniska betygsgränser mellan vissa provpoäng. Men varför sätter läraren ändå betygsgränser på proven?

Lärare 07: Jo, jag använder gränser. Det gör jag. Också för att eleverna har bett om det. Men jag kan ha elever som ligger på samma gränsvärde...

Forskaren: Jaha du. Ja, just det. Men prickar du ut gränsvärdet i poäng då?

Lärare 07: Så, ja. Ja.

Forskaren: Ja, du säger att det är så. Du skriver upp nånstans...

Lärare 07: Jag skriver t.ex. gränsen för godkänt är 25 poäng. Men är det nån som har 24 då t.ex., så kan den få godkänt beroende på hur den har svarat. Och den kan få IG om den har... beroende på hur den har svarat. Eller, ja... den får icke godkänt. Och då får den göra ett omprov. Men då får också den som har 24 poäng göra ett omprov om han vill. Men den behö-

VAGHET OCH VANMAKT

ver inte på samma sätt för den har visat att den ändå har en måluppfyllelse i det den har presterat.

Forskaren frågar var man drar gränsen mellan betyget G och betyget IG på ett prov. Ett sätt är att utgå från provets maxpoäng och dra gränser i ungefärliga procentsatser, t.ex. för G på provet krävs minst 50 procent av max. Men detta tillvägagångssätt är inte tillräckligt, enligt lärare 9. Man måste också göra ett bedömningsarbete utöver detta och då utgå från hur svåra de olika frågorna har varit.

Lärare 09: G ligger ungefär på hälften av antalet rätt. Sen är det lite beroende på frågorna. Det är tre frågor som man skall utveckla. Dom är värda då kanske fyra poäng styck. Och det kräver lite mer att man verkligen har förstått texten. Inte bara kunna svara på vilken konstnär det var eller nåt sånt där. För en del elever är duktiga bara på att memorera text utan att egentligen förstå.

Det är inte så att man i alla lägen kan förlita sig på ett poängsystem för betygssättningen, enligt lärare 10. Men ofta är det så att de elever som har klarat minst 90 procent av provets maxpoäng är så duktiga att de är värda ett MVG.

Lärare 10: Men däremot så... jag säger ju inte till eleverna så här att när du har gått den här kursen, så kan du skrapa ihop 400 poäng. Har du klarat 30 procent av dom så får du automatiskt ett G. Så behöver det ju inte vara. Och jag säger ju inte till dom heller att har du klarat mer än 90 procent så får du automatiskt ett MVG. För det behöver det ju egentligen inte heller vara. Men dom som är över 90 procent dom är ofta så duktiga genomgående...

För att vara värd något av de högre betygen på provet, måste man klara de underliggande nivåerna också, inte bara frågorna för ett enda betygsssteg när det gäller VG- och MVG-nivån.

Lärare 10: Och om dom hoppar över MVG-frågorna och inte svarar alls, då rasar dom ju direkt naturligtvis ner på VG. Men för att klara liksom över dom här 90 procenten, så måste dom ju klara G- och VG-frågorna också. Och det är ju så i kriterierna med. Man kan ju inte bara klara MVG-kriterier, man måste ju klara G och VG.

Med ett väl genomarbetat poängsystem blir det trots allt lättare att motivera betygssättningen på provet.

Lärare 10: Ja, jag tyckte att innan jag började med detta med poängsystem, så kunde jag ha elever som kom och sa så här att jag tycker att jag är lika bra som min kompis, kompiserna får ett G... eller får ett VG men jag får bara ett

RESULTAT 1. HUR KAN LÄRARE FÖRSTÅ KUNSKAPSKRAV?

G. Vad berodde det på? Och det är ju inte så lätt att säga då. Men har man det här poängsystemet... ja, nu skall man ju inte jämföra elever, och det säger jag till dom direkt att jag jämför inte dej med nån annan, när jag sätter betygen. Men jag kan argumentera för varför jag har satt det här betyget på dej.

En möjlighet skymtar fram i samtalet med lärare 12, nämligen att betygsgränser på prov är redskap för att upprätta en form av vapenvila i klassrummet, kanske som ett sätt att göra eleverna nöjda genom att de tror sig ha fått information om hur man ligger till.

Lärare 12: Sen blir det förstås det operativa.. jag använder ju aldrig skrivningar, men det operativa kriteriet blir ju i de allra flesta fall 7 av 25 poäng är godkänt på matteskrivningen, och 15 är VG, va'. Och så tror man... ja, åtminstone har man ju upprättat nån sorts vapenvila, därför att det... i klassrummet va...

Forskaren: Men dina elever, frågar inte dom efter vad som krävs för ett visst betyg?

Lärare 12: Jo, och svarar att det kan jag inte svara på generellt. Det kan jag möjligen visa. Om du visar mig texten så kan jag säga vad jag saknar i den. Och om jag visar dig en bättre text så kan jag visa vad som finns där, va. I sättet att lösa uppgiften.

Poäng kan visa hur mycket som en elev kan, men då beroende på vilken fråga dom har klarat av eller inte klarat av, enligt lärare 13. Provbetyget kräver att man som lärare tittar lite närmare på vilka frågor det handlar om.

Forskaren: Ja, alltså, när du har haft ett prov eller skrivning eller vad vi skall kalla det för, sätter du betyg på det då, så att eleven får reda på det? Ungefär var den ligger?

Lärare 13: Ja, det brukar jag göra.

Forskaren: Ja. Använder du nån gång poäng på prov, ja det gör du kanske?

Lärare 13: Ja, det kan jag göra om jag har ett rent sånt här uppnåendemåls...

Forskaren: Jaha, du. Just det.

Lärare 13: Då brukar jag räkna poäng där och titta hur mycket dom kan och så... dom här poängen... i och med att mål och kriterier är så flytande så blir det ju... jag kan inte säga att det här... har du si och så många poäng så är du godkänd utan jag... även där får det bli lite utifrån vilken fråga dom har klarat av eller inte klarat av, va.

VAGHET OCH VANMAKT

Poängsättning på prov har stor betydelse för lärarens arbetssituation, enligt denne, särskilt när det är många elever att betygssätta.

Lärare 13: Alltså, egentligen kan man ju säga så här... anledningen till att jag sätter poäng, det är helt enkelt för att jag skall överleva själv. Jag har 110 elever i åttan, och jag skall ge dom... på nåt sätt kunna bedöma dom [...] jag klarar inte av att ständigt ha utredande frågor, för då tar jag livet av mig själv, va.

Skillnaden mellan mål och kriterier är en svår fråga för lärare 13. Men läraren utmärker sig gentemot de övriga lärarna genom att vara medveten om och peka på skillnaden mellan mål att sträva mot, som alla skall sträva mot, och mål att uppnå för godkänt.

Forskaren: Men du, vad är det då för skillnad på... för G då skulle man kunna ha de här mål att uppnå då och bryta ner dom och kanske visa... men vad är det för skillnad på ett betygskriterium och ett mål, då?

Lärare 13: Ja, du... (tystnad). Det står väl förklarat... (skrattar). Nej du får inte ställa så svåra frågor. (gemensamt skratt) Nej, men det är väl strävansmålen är ju nånting som alla skall sträva mot. [*följande mening handlar om mål att uppnå*] Och det är ju nånting som alla skall uppnå... för att få ett godkänt. Sedan är det ju... och det är väl det som våran uppgift är väl att få alla att nå dom här målen.

Kunskapsgrader och relativa hänsyn

I detta avsnitt redovisas de delar av lärarsamtalen som berör frågan om betygens inbördes relativitet och att betygssättningen i någon mån är relativ, dels för att understödja likvärdigheten, dels för att göra anpassningar till olika åldrar, t.ex. när kunskapskraven i årskurs 9 anpassas till eleverna i årskurs 8.

LIKVÄRDIGHET

Samtalet med lärare 01 kommer in på möjligheterna att sätta likvärdiga betyg, att veta var gränserna skall gå. I detta finns hjälp att få från de nationella proven. Betygen kan alltså bli mer likvärdiga genom att ta relativa hänsyn till nivåerna på kunskapskraven i dessa prov.

Lärare 01: ... som på de nationella proven så får vi ju veta gränser för G, VG och MVG, va. Och det är ju egentligen inte heller... ja, det är bra för oss och det är ju det som det skall vara, det skall ju vara vägledande för oss, va. För att veta var kraven rimligen bör vara.

RESULTAT 1. HUR KAN LÄRARE FÖRSTÅ KUNSKAPSKRAV?

Det finns dock, enligt lärare 2, en konflikt mellan att sätta IG för att följa systemet å ena sidan, och sätta G för att rädda duktiga hantverkselevers yrkesframtid å den andra. Läraren verkar tillämpa betygssättningen så att den blir relativ till vilket gymnasieprogram som eleven går och ta hänsyn till om eleven gör sitt bästa eller inte, snarare än till nationella kunskapskrav som är lika för alla för samma kurs oberoende av program.

Lärare 02: För jag hade byggnads... jättetrevliga killar men kunde kanske inte ens skriva en fullständig mening. Men dom gjorde många av dom sitt yttersta, sitt bästa. Dom var duktiga hantverkare, och jag vet, vi hade samarbete med branschen och då sa dom, ja är dom inte godkända från gymnasiet, ja då kommer dom ju in lönemässigt överhuvudtaget så långt ner i den här, så att säga, får dom sämsta förutsättningarna. Och då var jag tvungen, kände jag, att bestämma mig för om jag skulle sälla mig till dom som sa: det bryr jag mig inte om, jag följer dom regler vi har fått, och så får systemet braka sen. Men jag tyckte att jag hade liksom större ansvar till dom här eleverna som ändå gjorde sitt bästa. Och faktiskt kom och var där och som du säger gjorde vad dom skulle göra och att dom då kunde få ett G.

Chansen att få högt betyg kan skifta beroende på i vilken grupp av elever som eleven befinner sig, enligt lärare 6. Lärare behöver därför diskutera och jämföra sin bedömning med andra lärare för att utveckla sin kompetens i att göra likvärdiga bedömningar.

Lärare 06: För har du en väldigt, väldigt duktig grupp så kan du känna en tvekan att skall jag verkligen sätta så många MVG. Och om du har också en väldigt svag grupp och det är nån som sticker ut så kanske du sätter väldigt högt betyg på den eleven, för den sticker ju ut från gruppen. Och det är det jag menar med samarbete, när man har många klasser över gränserna... för det är så viktigt att man har en diskussion över fler grupper. För att du får ett större underlag i din tanke.

En fråga som berörs i samtalet är det faktum att det endast finns nationella prov i några få ämnen. Läraren har erfarenhet av att sätta betyg både i ämne där det finns nationellt prov och i ämne där det inte finns. Med nationella prov får läraren en bättre känsla för var nivåerna ligger.

Lärare 06: Jag skall vara ärlig, jag hade inte backat ett smack för att ha nationella prov i fler ämnen än vad vi har nu, dom där tre vi har. Därför att nationella ger oss en riktlinje på var vi är och var vi står. Man får en magkänsla för att man sätter rättvisa betyg.

Under samtalet med lärare 12 framkommer att två elever på samma skola, som haft två väldigt olika prov i historia, ändå inte verkar reagera över att de

VAGHET OCH VANMAKT

läst två olika kurser med i grunden olika krav. Vad betyder detta för likvärdigheten?

Lärare 12: Jag stod i en bokhandel på X-gatan där två elever resonerade med varandra. Det handlade om Y-gymnasiet. Och dom hade haft historieskrivning båda två, va. Och den ena eleven har då fått femtio frågor, om jag minns rätt alltså, på tusen år svensk historia. Och den andra eleven har fått en enda fråga: redogör för bondeklassens styrkeposition från svensk medeltid fram till idag, va. Och det intressanta är inte dom här skillnaderna i sig, utan det är att, så länge jag lyssnar till samtalet, verkar det som att eleverna inte är klara över att de har läst radikalt olika kurser, med i grunden olika krav alltså.

Ett sätt att urskilja skillnader i kunskapsnivåer och försöka sträva efter likvärdighet i bedömningen när man som lärare har haft ett prov, är att läsa elevtexterna och lägga ut dem i olika högar framför sig beroende på hur bra de är helhetsmässigt.

Forskaren: Men när du sitter här nu och läser 40 stycken då va, lägger du dom i högar då eller? Eller hur bär du dig åt? Eller skriver du någonting på varje?

Lärare 12: Ja, jag börjar ju med att...det beror ju lite på alltså...

Forskaren: Jag skulle lägga ut dom i högar...

Lärare 12: Ja, det gör jag också.

Den erfarna läraren klarar i viss mån av att urskilja det bättre från det sämre, enligt lärare 12. Men man skulle möjligen kunna förtydliga vad det handlar om genom att ge ut typexempel som elever kan studera samt låta dem försöka beskriva de skillnader som finns att i ord.

Lärare 12: Jag tror att den erfarna läraren klarar av att i en viss mening rangordna, urskilja det bättre från det sämre. Jag tror också att elever klarar av detta. Äh, i vart fall har jag ju gjort så när jag har tillämpat då det här nya betygssystemet. Att jag då och då har lämnat ut texter som jag menar representerar lite olika betygs-kategorier och så låter jag elever själva försöka att bedöma, och inte bara sätta betyg på, utan att sätta ord på vad som, vad som gör den ena texten bättre än den andra, va.

ÅLDERSANPASSNING

I grundskolans två sista skolår skall det, vid tidpunkten för lärarsamtalen, sättas betyg. Men det är endast för det sista betyget i nian som kursplanens mål och kriterier skall användas. Här redovisas de delar av lärarsamtalen som berör

RESULTAT 1. HUR KAN LÄRARE FÖRSTÅ KUNSKAPSKRAV?

den anpassning som skall göras av dessa mål och kriterier till den bedömning och betygssättning som skall ske i årskurs 8 och på höstterminen i årskurs 9. Dessa betyg måste sättas i relation till vad som är rimligt i förhållande till elevens ålder och vad undervisningen behandlat. Målen och kriterierna är alltså möjliga att hantera som en form av gradvisa entiteter, enligt lärare 5.

Lärare 05: Men om man säger så här va, om man tar nu årskurs åtta. Skall man ha MVG... eller får man MVG då måste man också ha omvärldskunskap [...] och det står ju i betygsriterierna för MVG, för då krävs det ju att man har den här omvärldskunskapen. Men det får jag ju sätta i relation till vad liksom, deras ålder och vad vi har gjort...

Om en skola skriver egna betygsriterier utifrån kursplanens kriterier som gäller i slutet av årskurs 9, så skall dessa anpassas efter åldern när det gäller betygssättningen i årskurs 8 och på höstterminen i årskurs 9.

Lärare 05: Om dom skriver egna betygsriterier så anpassar dom väl efter åldern. För man kan ju inte kräva dom som är femton år då eller fjorton... skall vara lika drivna och ha lika stor kunskap som dom i nian. Det utvecklas ju hela tiden.

Kombinationen typ och grad

Under denna rubrik redovisas de delar av lärarsamtalen där de nationella kunskapskraven förstås som uttryck för både kunskapstyper och kunskapsgrader. Kunskapsnivåbegreppet uppfattas här som en kombination av artmässig och gradmässig kunskapsvariation. När det gäller provkonstruktion används ofta både provpoäng och olika frågetyper. De senare kopplas till de betygen och blir därmed så kallade G-, VG- och MVG-frågor. Samtidigt uppstår stora svårigheter när de olika frågepoängen skall summeras till ett provpoäng. I lärarsamtalen framkommer olika sätt att bemästra detta. Vissa lärare betonar för eleverna att man aldrig kan skilja betyg åt via provpoäng. Andra har utvecklat system där eleven för att få ett visst provbetyg måste ha minst ett visst antal poäng inom den typ av frågor som hör till betyget. T.ex. för VG kan det krävas ett visst antal G-poäng och ett visst antal VG-poäng. Problem uppstår om en elev har klarat många VG- eller MVG-poäng men inte klarat tillräckligt många på de underliggande nivåerna. Uppfattningen av kunskapsnivåer som både typer och grader finns även i synen på mål och kriterier. I den ena varianten förstås betygen som uttryck för olika grader av kunskap, medan betygsriterierna uppfattas som beskrivningar av på vilka sätt eleven uppnår må-

len. Men här är det oklart vilken typ av mål som det refereras till, mål att uppnå eller mål att sträva mot. Det sakförhållandet att mål att uppnå innehåller de kunskapskrav som gäller för betyget Godkänt framstår som okänt i dessa samtalsdelar. I den andra varianten uppfattas betygskriterierna som beskrivningar av hur bra eleven måste prestera på de olika ämnesområdena för att få ett visst betyg. Noteras bör att grundskolans kursplaner för de olika ämnena helt saknas betygs-kriterier för betyget Godkänd. Utifrån detta kan det antas att mål och kriterier inte har använts på detta sätt av lärare i grundskolan.

Kunskapskrav som typ, bedömning som grad

Att bedöma mot de kunskapskrav som finns i ämnets mål är någonting annat än att göra allmänna bedömningar. Eleverna måste också få reda på vad det är som läraren bedömer, så att det blir tydligt vad de skall sträva mot och bli så bra som möjligt på. Kunskapskraven beskriver den typ av kunskap som skall bedömas⁷⁷, medan bedömningen, enligt lärare 8, mer handlar om i vilken grad som eleverna har utvecklats.

Lärare 08: ... det är ganska sällsynt att träffa på lärare som är helt bekväma med det här att man bedömer mot mål och inte gör allmänna bedömningar. Så att vi tjuvar ofta om det här att [...] mot vilket mål är det som jag vill att mina elever skall sträva när jag gör den här lektionen, ställer den här frågan, gör den här frågan på ett skriftligt prov...

Man bör, enligt lärare 8, inte sätta sig ner i en grupp lärare och bryta ner de kunskapskrav som finns i kursplanernas mål. Däremot bör man formulera om dem så att eleverna förstår vad de bedöms mot i förhållande till arbetsområde eller stoff.

Lärare 08: Jag tycker inte och jag säger inte till någon att sätt er och försök formulera skriftliga... bryta ner som vi sa på den tiden, eller som många säger fortfarande. Utan försök istället att arbeta med att formulera... mål eller kriterier som elever kan förstå och koppla det till det stoffet som det gäller just... prata inte mål i allmänna termer med elever.. prata mål kopplat till arbetsområde eller stoff. [...] Så därför, arbeta med en liten mängd mål vid varje tidpunkt och säg till eleverna att när jag bedömer dej mot det här målet, så kan det låta så här...

⁷⁷ Som exempelvis läsförståelse, skrivkunighet, talförmåga eller diskussionsförmåga betraktade som olika typer av kunskap inom ämnet svenska.

RESULTAT 1. HUR KAN LÄRARE FÖRSTÅ KUNSKAPSKRAV?

Enligt lärare 9 skall kunskapskraven hållas uppe hela tiden i dialogen med eleverna så att de vet vad som skall bedömas. Det räcker inte med att pliktskyldigt dela ut dem på papper.

Lärare 09: Ja, risken är då att när man har det på papper, man läser upp eller man skickar hem, då gör man det nästan för att hålla ryggen fri. Nu har jag gjort det. Men jag försöker istället att inför varje nytt arbete, berätta om så här tänker jag bedöma och det här förväntar jag mig och så här. Försöker hålla den dialogen uppe hela tiden. Men det är inget jag får på papper och det kan jag inte bevisa att jag har faktiskt gjort detta.

Kriterium som typ, betyg som grad

Lärare 01 för fram att betygskriterierna är likadana i fyra olika mattekurser, medan målen skiljer sig åt. Läraren förstår detta som att kriterierna mer beskriver sättet att uppnå målen medan målen kan uppnås i olika grad och att betygen sedan ges i förhållande till detta. Sammanfattningsvis uttrycker kriterierna olika kunskapstyper medan betygen uttrycker olika kunskapsgrader, enligt läraren.

Lärare 01: Alltså i matte A, B, C och D så ser betygskriterierna exakt likadana ut för dom pratar mer om sättet att uppnå målen som finns. En det är ju självklart att det är målen... vi delar ju ut målen till eleverna för varje kurs. För att dom skall veta vad är det vi vill att dom skall kunna. Och sedan får dom betyg efter den nivån som dom har uppnått av sina mål.

Men det framgår inte om kriterierna rangordnar sätten att nå målen, t.ex. efter hur bra de olika sätten är. I så fall skulle det kunna ligga till på följande sätt: målen anger kunskapskraven medan betygskriterierna rangordnar hur bra eleven presterar det som krävs.

Kriterium som grad, kunskapskrav som typ

I samtalet med lärare 7 framkommer uppfattningen att det är kunskapskraven i målen som talar om vad eleven ska uppnå, medan kriterierna visar hur väl man nått dessa krav. Kriterierna förstås alltså som gradbeteckningar medan kunskapskraven förstås som typbeteckningar, vilket kan ses som en motsatt uppfattning i förhållande till hur lärare 01 förstår saken.

Forskaren: Vad är det för skillnad på betygs-kriterier och mål?

Lärare 07: Ja, alltså. Målet är ju dit du ska. Och betygs-kriteriet är ju egentligen bedömningen på hur väl du har nått det målet.

Sammanfattning – resultat 1

Under lärarsamtalen framträder ett antal begrepp som har nära koppling till varandra. På en övergripande nivå handlar det bland annat om hur nationella kunskapskrav förhåller sig till begreppet kunskapsnivå. Husserls intentionalitetsbegrepp gör det möjligt att förstå kunskapsnivåer som något som med presenteras kunskapskraven. Med andra ord hjälper begreppet kunskapsnivå till att ge mening åt begreppet kunskapskrav. Den förståelse av kunskapsnivåer som visar sig i lärarsamtalen ger också en inblick i hur de deltagande lärarna förstår kunskapskrav. Men kunskapskraven blir också meningsfulla utifrån Heideggers donbegrepp, i detta fall som lärarens bedömningsredskap. Som sådana fungerar de inom ett donkomplex bestående av inlämningsuppgifter, muntliga förhör, prov, resultatgradering, etc. Det är donkomplexet som får kunskapskraven att framstå som ett av de grundläggande bedömningsredskap som läraren skall använda, t.ex. för att kunna gradera elevens kunskaper som antingen godkända eller icke godkända.

Resultatet av lärarsamtalen visar att kunskapsnivåbegreppet där framträder på tre sätt: antingen som en fråga om olika kunskapstyper, som olika kunskapsgrader eller som en kombination av dessa två. De olika sätten att förstå visar sig såväl när lärarna jämför *en* elevs utveckling över tid som när *olika* elever eller elevgrupper jämförs med varandra. Elevernas kunskaper varierar enligt det första förståelsesättet som ett antingen-eller, medan kunskaperna enligt det andra varierar i olika grader. I det tredje sättet kombineras dessa. Men uppfattningarna är inte konstanta. För flertalet lärare sker förflyttningar mellan olika positioner under samtalets gång. Endast i några få fall håller man sig mer konsekvent till ett sätt att förstå begreppet kunskapsnivå.

Uppfattningarna om kunskapsnivåer som bestående av antingen artskillnader, gradskillnader eller en kombination av dessa två, verkar enligt lärarsamtalen få konsekvenser för hur lärare förstår begreppen kunskapskrav och betyg. Detta beskrivs i följande tre avsnitt.

Artskillnader

I vissa av de samtalssituationer då olika kunskapsnivåer uppfattas som ett antingen-eller, verkar lärarna mer benägna att förstå både kunskapskrav och betyg i det målrelaterade betygssystemet som uttryck för olika kunskapstyper. En konsekvens av detta är att det för lärarens del möjliggör en benämning av ele-

RESULTAT 1. HUR KAN LÄRARE FÖRSTÅ KUNSKAPSKRAV?

ver som typiska G-, VG- eller MVG-elever. En lärare använder också sådana typelever som riktmärken när prov skall betygssättas.

När lärare med detta synsätt skall motivera ett betyg används inte sällan läroplanernas fyra kunskapsformer fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet. Dessa uppfattas alltså som beskrivningar av skilda kunskapsnivåer vilka följaktligen översätts till krav för de olika betygen. Dock uppstår vissa svårigheter eftersom de godkända betygen G, VG och MVG är tre till antalet medan läroplanens kunskapsformer är fyra. Problemet löses av lärare genom att betyget G huvudsakligen knyts till fakta, betyget MVG huvudsakligen till förtrogenhet medan VG anses bestå av både förståelse och färdighet.

Gradskillnader

När lärarna förstår kunskapsnivåer som i första hand ett gradbegrepp, verkar en konsekvens av detta vara att det för skolan och lärarens del snarare gäller att få eleverna att bli så bra som möjligt än att de skall erövra vissa förutbestämda kunskaps typer. Förståelsen får också konsekvenser för hur prov utformas och hur betygsgränser kommuniceras. De lärare som ser olika kunskapsnivåer som gradskillnader snarare än som artskillnader, verkar också ha en mer bekymmersam inställning till de nationella kunskapskraven som sådana. Som en del i denna inställning kan deras användning av procentsatser av ett provs maximala poängsumma ses. Vissa lärare definierar t.ex. kravet för betyget G som minst 50 procent av provets maxpoäng. Detta sätt att kommunicera betygskrav kan ha grund i att läraren dels uppfattar sig som skyldig att klart och tydligt redovisa vad som krävs för de olika betygen, dels bedömer att detta inte går att göra i termer av ett antingen-eller, t.ex. i en uppräkningslista av det som man måste kunna för att få ett visst betyg.

I vissa delar av de lärarsamtal där kunskapsnivåer förstås som gradvisa storheter, förekommer också en uppfattning om behovet av gradvisa hänsynstaganden. Ett exempel är att lärare bör ta hänsyn till på vilket gymnasieprogram som eleverna går, dvs. att kanske inte ställa lika höga krav på vissa yrkesprogram. Ett annat exempel är behovet av att lärare diskuterar och jämför sina krav för att man inte skall kräva olika *mycket* av eleverna i samma ämne eller kurs.

Art och grad

Den tredje uppfattningen om kunskapsnivåbegreppet som kommit till uttryck i lärarsamtalen är att se det som en kombination av artmässig och gradmässig kunskapsvariation. När det gäller provkonstruktion används inte sällan både provpoäng och olika frågetyper. Detta kan uppfattas som uttryck för att lärare därmed inte ser kunskapsnivåer enbart som uttryck för gradskillnader. Sättet att gå tillväga är att konstruera frågor av varierande typer och koppla dessa till de olika betygen. Här talar man om G-, VG- och MVG-frågor. Samtidigt uppstår stora svårigheter när de olika frågepoängen skall summeras till ett provpoäng. I lärarsamtalen framkommer olika sätt att bemästra denna svårighet. Vissa poängterar för eleverna att man aldrig kan skilja betyg åt via provpoäng. Andra har utvecklat ett system där eleven för att få ett visst provbetyg måste ha minst ett visst antal poäng inom den typ av frågor som hör till betyget. T.ex. för VG kan det krävas ett visst antal G-poäng och ett visst antal VG-poäng. Problem uppstår om en elev har klarat många VG- eller MVG-poäng men inte klarat tillräckligt många på de underliggande nivåerna.

Uppfattningen av kunskapsnivåer som *både* typer och grader finns även i synen på mål och kriterier. I den ena varianten förstås betygen som uttryck för olika grader av kunskap medan betygskriterierna uppfattas som beskrivningar av på vilka sätt eleven uppnår målen. I den andra varianten uppfattas betygskriterierna som beskrivningar av hur *bra* eleven måste prestera på de olika ämnesområdena för att få ett visst betyg. Men eftersom det ofta är oklart vilken typ av mål som det refereras till, mål att uppnå eller mål att sträva mot, är det svårt att dra slutsatser om vad skillnaden mellan den ena och den andra varianten betyder. Att det är mål att uppnå som innehåller de kunskapskrav som gäller för betyget Godkänt framstår också som relativt okänt bland de deltagande lärarna.

Resultat 2. Hur kan riksdagsledamöter förstå kunskapskrav?

Den föregående resultatdelen beskriver studiens resultat med avseende på hur lärare kan förstå kunskapskrav. I denna del behandlas frågan: *Hur kan riksdagsledamöter förstå kunskapskrav?*

I de undersökta riksdagsmotionerna används oftast termen mål, ibland kunskapsmål, som beteckning för de nationella kunskapskraven mellan 1994 och 2011. Men under denna period finns endast mål för godkända kunskaper. Det är dessa som kallas mål att uppnå. Kunskapskraven för de andra betygsnivåerna uttrycks i form av kriterier.⁷⁸ Den principiella skillnaden mellan mål och kriterier är att målen uttrycker vad eleven skall kunna medan kriterierna uttrycker avgörande kännetecken hos elevkunskapen för ett visst betygssteg. Detta innebär bland annat att målen är mer utförliga. I och med att riksdagsmotionerna inte gör explicit skillnad på mål och kriterier är det ibland oklart om ordet mål *enbart* står för begreppet krav för godkända kunskaper, vilket följer kursplanernas faktiska uppbyggnad, eller om ordet skall förstås som mål för vart och ett av betygsstegen. I det följande kommer termerna kunskapskrav för godkänt eller krav för godkända kunskaper att användas när det klart framgår i motionen att det är sådana krav som avses. I övriga fall används den mer generella termen kunskapskrav.⁷⁹

Studiens resultat i denna del redovisas under två huvudrubriker: *Kunskapskravens möjligheter* och *Avgörande förutsättningar*. Under den första rubriken redovisas kunskapskravens möjligheter att ge stöd, avslöja brister och ställa kvalitetskrav på olika nivåer av det nationella skolsystemet. Under den andra rubriken redovisas vad som enligt motionerna krävs på olika nivåer för att kunskapskravens möjligheter skall kunna förverkligas.

⁷⁸ Vad gäller grundskolans ämnen finns inga kriterier för betyget Godkänt, varken efter 1994 eller 2000, vilket det däremot finns för gymnasieskolans kurser. Se uppställningen i avhandlingens tredje resultatkapitel.

⁷⁹ Alla krav för godkända kunskaper är kunskapskrav. Men alla kunskapskrav är inte krav för godkända kunskaper, t.ex. betygskriterierna för VG och MVG och kunskapskraven för betyget C och A.

Undersökningsresultat

Kunskapskravens möjligheter

En av utgångspunkterna i riksdagsmotionerna är att de nationella kunskapskraven kan ge positiva bidrag i olika former och på olika nivåer i det svenska skolsystemet. I detta avsnitt skall kunskapskravens möjligheter till detta beskrivas.

Att ge stöd

PÅ NATIONELL NIVÅ

I de undersökta riksdagsmotionerna redogörs för de positiva bidrag som kunskapskraven ger på nationell nivå, t.ex. i form av stöd till den nationella styrningen av skolan. I följande tio punkter redovisas hur dessa positiva bidrag beskrivs i riksdagsmotionerna som beroende av de nationella kunskapskraven.

1) Kunskapskraven bidrar till *att möjliggöra en framgångsrik styrning*. Detta sker genom att fastställa vilka kunskaper och färdigheter som skolarbetet bör resultera i.⁸⁰ Den fördelning av ansvar som den nya läroplanen pekar ut borde bidra till att den faktiskt kommer att präglå skolans arbete.⁸¹ Kunskapskraven gör målrelaterade betyg möjliga vilket också är en förutsättning för att den målrelaterade skolan skall bli en verklighet.⁸² Det målstyrda systemet ger goda förutsättningar för en framgångsrik styrning av skolan.⁸³ De viktigaste framgångsfaktorerna är de som ger dokumenterat resultat. En sådan faktor är tydliga kunskapskrav.⁸⁴

2) Kunskapskraven bidrar till *att detaljregleringar inte längre behövs*. Kraven är nödvändiga för den politiska styrningen av skolan som skall ske genom mål och riktlinjer i stället för genom lagar och regleringar.⁸⁵ Den nya målstyrningens ambitioner att minska centralstyrningen på detaljnivå och i stället övergå till en mål- och resultatstyrd skola är särskilt välkomna bl.a. därför att om kommunerna ges full frihet, kan de hitta nya och kreativa lösningar på hur man ska göra skolan bättre och nå målen i läroplanerna även inom ramen för

⁸⁰ 1992/93:Ub514(s)

⁸¹ 1993/94:Ub1(s)

⁸² 1999/2000:Ub277(kd)

⁸³ 2003/04:Ub392(c), 2004/05:Ub477(c)

⁸⁴ 2008/09:Ub9(s)

⁸⁵ 1991/92:Ub68(v)

RESULTAT 2. HUR KAN RIKSDAGSLEDAMÖTER FÖRSTÅ KUNSKAPSKRAV?

begränsade eller krympande ekonomiska resurser.⁸⁶ Det är dock ingen enkel uppgift att formulera klara och väl definierade mål för skolan.⁸⁷ Principen är att verksamheten inom ett målstyrt utbildningsväsende inte regleras med regler och föreskrifter utan genom nationellt fastställda mål.⁸⁸ Denna princip har det rätt politisk enighet om i riksdagen.⁸⁹ Men det kan finnas skäl att förorda att skolan måste bli mer målstyrd.⁹⁰ Genom läroplanen Lpo 94 fick skolan en tydlig målstyrning genom att läroplanen angav kunskapskrav i stället för detaljstyrning.⁹¹ Det var alltså i början av 1990-talet som den svenska skolan förändrades från att vara en regelstyrd verksamhet till att vara målstyrd.⁹² En målstyrd skola innebär att nationellt etablerade krav för godkända kunskaper slår fast vad skolan skall uppnå.⁹³ Förändringen har medfört att den tidigare, detaljreglerade skolan har ersatts av en målstyrd skola.⁹⁴

3) Kunskapskraven bidrar till *att varje elev i den svenska skolan kan få den individuella tid som behövs för att nå målen*. Ett hinder för att eleverna skall få den tid som de behöver kan vara den centrala timplanen. Trots detta måste den vara kvar. Men i ett senare utvecklingsskede, när förmågan att formulera klara och tydliga mål på alla nivåer blivit allmän blir det naturligt att de centralt fastställda timplanerna försvinner.⁹⁵ Målsättningen skall rimligen vara att så småningom avskaffa timplanen.⁹⁶ I ett målstyrt system är det logiskt att avskaffa timplanen i gymnasieskolan.⁹⁷ Avskaffandet kommer att innebära att flertalet elever tillbringar nio år i grundskolan medan andra behöver längre eller kortare tid.⁹⁸ I och med att kunskapskraven finns är det tid för avveckling av timplanen eftersom skolan nu är målstyrd.⁹⁹ Detta innebär alltså att det är kraven för godkända kunskaper i skolans kursplaner som ska vara styrande när det gäller antalet timmar för varje elev.¹⁰⁰ En av förutsättningarna för att eleverna

⁸⁶ 1993/94:Ub14(nyd)

⁸⁷ 1993/94:Ub1(s)

⁸⁸ 1993/94:Ub21(c)

⁸⁹ 1994/95:Ub7(fp)

⁹⁰ 1997/98:Ub281(v)

⁹¹ 1997/98:Ub28(c)

⁹² 2002/03:Ub3(kd)

⁹³ 2004/05:Ub390(m)

⁹⁴ 2005/06:Ub339(m)

⁹⁵ 1993/94:Ub14(nyd)

⁹⁶ 1996/97:Ub26(fp)

⁹⁷ 1997/98:Ub208(m), 1997/98:Ub247(m)

⁹⁸ 1997/98:Ub247(m)

⁹⁹ 1997/98:Ub250(fp)

¹⁰⁰ 1997/98:Ub250(fp), 1998/99:Ub27(fp), 1999/2000:Ub294(fp)

skall få den individuella tid som de behöver är att kunskapskraven för godkänt är tydliga. Därför bör kursplanerna ses över och att timplanerna på sikt bör slopas i en skola styrd av tydliga mål.¹⁰¹ Grundskolan skall ha ett åtagande att följa eleven till dess att eleven uppnått kraven för godkända kunskaper för grundskolan.¹⁰² Ett avskaffande av timplanen skall göras för att öka förutsättningarna för individualisering och en tydlig målstyrning av gymnasieskolan.¹⁰³ Det är dessutom orimligt att utgå ifrån att alla elever behöver just nio år för att nå godkända kunskaper.¹⁰⁴ När det gäller elevernas möjligheter att nå kunskapskraven för godkänt i de s.k. basämnena kan skolgången i grundskolan komma att omfatta tolv år.¹⁰⁵ Grundskolan måste alltså bli mer flexibel och ge varje elev den tid hon eller han behöver för att nå kunskapskraven för godkänt.¹⁰⁶ En av förutsättningarna för att eleven skall få den tid som denne behöver är att timplanen ska avskaffas.¹⁰⁷ Elevens skolgång skall vara målstyrd och den tid som en elev behöver för att få minst godkänt i en viss kurs skall kunna anpassas efter den enskilde elevens behov.¹⁰⁸ När det gäller grundskolan så kommer det för vissa att ta åtta år att uppnå kraven för godkända kunskaper, för andra kommer det kanske att behövas elva år.¹⁰⁹ Styrningen med kunskapskrav innebär en skola där elever uppnår godkänt efter den enskilde elevens förutsättningar.¹¹⁰ Det skall vara möjligt för en elev att lägga ner mer tid och få mer stöd i ett ämne där man ligger långt bort från kraven för godkända kunskaper.¹¹¹ Istället för att bara förlänga grundskolan, dvs. att de elever som inte nått kraven för behörighet till gymnasiet får kvarsittning i grundskolan under ytterligare ett år¹¹², måste eleverna ges mer stöd under tiden de är där. Ändå kan man verkligen ifrågasätta huruvida svenska elever är så likartade att i princip alla behöver just nio år på sig att uppnå kunskapskraven för godkänt.¹¹³

¹⁰¹ 1997/98:Ub281(v)

¹⁰² 1997/98:Ub28(c), 2005/06:Ub426(c)

¹⁰³ 1997/98:Ub45(kd)

¹⁰⁴ 1998/99:Ub246(kd), 1999/2000:Ub275(kd), 2000/01:Ub316(kd)

¹⁰⁵ 2000/01:Ub225(fp)

¹⁰⁶ 2000/01:Ub225(fp), 2000/01:Ub236(fp), 2001/02:Ub221(fp), 2001/02:Ub222(fp), 2003/04:Ub367(fp), 2003/04:Ub388(fp)

¹⁰⁷ 2000/01:Ub239(c)

¹⁰⁸ 2000/01:Ub816(mp), 2001/02:Ub393(mp), 2001/02:Ub458(mp)

¹⁰⁹ 2002/03:Ub410(m)

¹¹⁰ 2004/05:Ub477(c)

¹¹¹ 2005/06:Ub428(mp), 2006/07:Ub253(mp)

¹¹² 2008/09:Ub36(s)

¹¹³ 2009/10:Ub434(kd), 2010/11:Ub309(kd)

RESULTAT 2. HUR KAN RIKSDAGSLEDAMÖTER FÖRSTÅ KUNSKAPSKRAV?

4) Kunskapskraven bidrar till *att åstadkomma en ambitionshöjning med skolan*. På sätt och vis är denna inbyggd i den mål- och resultatstyrda skolan. Det handlar då om den ambitionshöjning vad beträffar kunskapskraven som tydliggörs i läroplaner och kursplaner.¹¹⁴

5) Kunskapskraven bidrar till *att möjliggöra en valfrihet som är bra för måluppfyllelsen*. Därför skall det vara så att gymnasieeleverna erbjuds att välja mellan ämnen som bidrar till att eleven når kraven för godkänt på den utbildningslinje han eller hon valt.¹¹⁵ Den ökade valfriheten som styrningen med kunskapskrav möjliggjort är således ett viktigt led i att förbättra kunskapsinhämtningen, klara grundskolans mål och minska utslagningen av elever från gymnasieskolan.¹¹⁶

6) Kunskapskraven bidrar till *att via betygen åstadkomma en ökad måluppfyllelse*. Det finns all anledning att förvänta sig bättre måluppfyllelse med det nya betygssystem som riksdagen beslutat införa.¹¹⁷ Det är nämligen så att en ökad användning av betyg i skolan är ett viktigt led i att öka måluppfyllelsen och minska stressen för eleverna det sista året i grundskolan.¹¹⁸ Betygen är ett av alla uppföljnings- och utvärderingsverktyg i skolan. Tillsammans med utvecklingsamtal, individuella utvecklingsplaner med omdömen och nationella prov kan de bidra till att förbättra förutsättningarna för en ökad måluppfyllelse i skolan.¹¹⁹

7) Kunskapskraven bidrar till *att alla yrkeselever skall kunna få högskolebehörighet*. Därför bör den gymnasiala lärlingsutbildningen ha samma kunskapskrav för godkänt som skolförlagd utbildning så att eleverna får goda kunskaper i skolans kärnämnen och karaktärsämnen.¹²⁰ Ett sätt att motverka avhopp från gymnasiet skulle kunna vara att inrätta förenklade kunskapskrav för godkänt på de yrkesförberedande programmen, men att sänka dessa krav kommer naturligtvis att innebära att statistiken avseende hur många som når målen förbättras, men till ett högt pris både för gymnasieeleverna personligen och för Sveriges konkurrenskraft.¹²¹

¹¹⁴ 1996/97:Ub20(m)

¹¹⁵ 2003/04:Ub12(fp)

¹¹⁶ 2005/06:Ub238(m)

¹¹⁷ 1994/95:Ub12(kds)

¹¹⁸ 2005/06:Ub238(m)

¹¹⁹ 2010/11:Ub2(s, mp, v)

¹²⁰ 2007/08:Ub514(s), 2008/09:Ub595(s)

¹²¹ 2008/09:Ub36(s)

8) Kunskapskraven bidrar till *att betygen kan fungera som ett urvalsinstrument*. Betygen är till för att kontrollera att kunskapskraven nåtts i slutet av grundskolan, vilket med andra ord innebär att de är målrelaterade och ett urvalsinstrument för gymnasieskolan.¹²² Rent allmänt skall betygen alltså användas som ett urvalsinstrument för vidare studier.¹²³ Betygen fungerar alltså som urvalsgrund för antagning till vidare utbildning.¹²⁴

9) Kunskapskraven bidrar till *att betyget blir ett kvitto på vissa uppnådda kunskaper*. Detta hänger ihop med att betygen är relaterade till bestämda kunskapskrav så att de därmed blir en kvittens om att eleven nått de mål som finns i kursplanerna.¹²⁵ Kunskapskraven gör alltså betyget till ett kvitto på en dokumenterad färdighet¹²⁶ eller med andra ord att skolan via betyget ger eleverna ett kvitto på uppnådda kunskaper i förhållande till målen.¹²⁷ Synsättet på betygen skall vara att de ses som ett kvitto på uppnådda kunskaper.¹²⁸

10) Kunskapskraven bidrar till *att göra betygssystemet likvärdigt*. Detta bygger på att betygen grundas på vissa klassificerade kunskaper.¹²⁹ Ett rätt utformat betygssystem med kunskapskrav är mer rättvist och rimligt än ett grupprelaterat.¹³⁰ Kunskapskraven tillsammans med utvärderingar och information gör att elevernas kunskapskvalitet bedöms på ett rättssäkert sätt.¹³¹ För att betygssystemet skall vara likvärdigt över hela landet krävs på förhand satta kriterier. Därför skall det finnas nationella kriterier för alla betygssteg.¹³²

PÅ SKOLNIVÅN

De undersökta riksdagsmotionerna beskriver också de positiva bidrag som kunskapskraven ger i form av stöd på skolans nivå. I följande tre punkter redovisas hur dessa positiva bidrag kommer till uttryck i riksdagsmotionerna som beroende av de nationella kunskapskraven.

¹²² 2001/02:Ub523(s)

¹²³ 2008/09:Ub9(s), 2008/09:Ub17(s)

¹²⁴ 2009/10:Ub428(kd)

¹²⁵ 1994/95:Ub11(c)

¹²⁶ 1994/95:Ub368(kds), 1996/97:Ub230(kd), 1997/98:Ub256(kd), 1998/99:Ub246(kd), 1999/2000:Ub275(kd), 2000/01:Ub316(kd), 2000/01:Ub331(kd), 2001/02:Ub446(kd), 2002/03:Ub417(kd), 2001/02:Ub447(kd), 2002/03:Ub444(kd), 2003/04:Ub10(kd), 2003/04:Ub498(kd), 2005/06:Ub555(kd)

¹²⁷ 2003/04:Ub10(kd), 2003/04:Ub498(kd), 2004/05:Ub460(kd), 2005/06:Ub555(kd)

¹²⁸ 2008/09:Ub9(s), 2008/09:Ub17(s)

¹²⁹ 1991/92:Ub305(s)

¹³⁰ 1997/98:Ub45(kd)

¹³¹ 2005/06:Ub343(fp)

¹³² 2009/10:Ub15(s)

RESULTAT 2. HUR KAN RIKSDAGSLEDAMÖTER FÖRSTÅ KUNSKAPSKRAV?

1) Kunskapskraven bidrar till *att åstadkomma frigörelse, förnyelse och motivation*. En av de grundläggande förutsättningarna för detta är just målstyrningen med kunskapskrav. Skolans problem har inte berott på dess elever eller dess lärare eller läroplanen eller andra mål som skolan har. Det är istället skolans monopolistiska organisation som styr och låser. Detta får effekten att medarbetarnas kraft inte tas tillvara. Lösningen på problemet ligger därför i en förnyelse av varje skola på ett sätt som frigör kraften. Den dynamik som friskolorna har måste spridas till hela skolväsendet.¹³³

2) Kunskapskraven bidrar till *att skolan fokuserar på kunskap*. Kursplanernas konstruktion med tydliga kunskapskrav för godkänt säkrar elevernas grundkunskaper.¹³⁴ Skolans viktigaste uppgift består i att ge eleverna möjlighet att nå de uppsatta kraven för godkända kunskaper.¹³⁵ Men möjligheten måste också finnas i praktiken att fokusera på kunskapskraven och inte på alltför många sidouppgifter.¹³⁶ Kort uttryck är skolans huvuduppgift att eleverna skall nå godkända kunskaper.¹³⁷ Bland de olika uppdragen är det kunskapsutveckling och måluppfyllelse som ska stå i skolans fokus.¹³⁸ Det finns inga viktigare mål i skolan än kunskapskraven för godkänt.¹³⁹

3) Kunskapskraven bidrar till *att stimulera viktiga framgångsfaktorer i skolan*. Utgångspunkten är att läroplanerna och kursplanerna innebär tydliga mål för skolarbetet.¹⁴⁰ Forskningen visar att kontinuerligt och målmedvetet arbete på skolorna med fokus riktad mot fastställda kunskapskrav leder till förbättrade resultat.¹⁴¹ Grunden för ett framgångsrikt arbete i skolan är utvärdering, tydliga mål och extra stödinsatser.¹⁴² Det gäller att lyfta fram framgångsfaktorer som tydliga kunskapskrav, systematisk uppföljning och höga förväntningar på alla barn.¹⁴³

¹³³ 2001/02:Ub15(m)

¹³⁴ 1994/95:Ub901(m)

¹³⁵ 2004/05:Ub477(c), 2005/06:Ub426(c)

¹³⁶ 2005/06:Ub343(fp)

¹³⁷ 2005/06:Ub343(fp)

¹³⁸ 2006/07:Ub254(mp), 2006/07:Ub263(mp)

¹³⁹ 2008/09:Ub589(s), 2008/09:Ub591(s), 2009/10:Ub557(s), 2010/11:Ub482(s)

¹⁴⁰ 1994/95:Ub339(m)

¹⁴¹ 1998/99:Ub14(m)

¹⁴² 2001/02:Ub222(fp), 2002/03:Ub229(fp), 2003/04:Ub388(fp)

¹⁴³ 2008/09:Ub452(s)

PÅ LÄRARNIVÅN

Undervisningen, klassrummet och informationen

I de undersökta riksdagsmotionerna beskrivs det stöd i form av positiva bidrag som kunskapskraven ger lärare. I följande tolv punkter redovisas hur dessa bidrag kommer till uttryck i riksdagsmotionerna som beroende av de nationella kunskapskraven.

1) Kunskapskraven bidrar till *att ge frihet, möjligheter och ansvar vad gäller hur målen skall nås*. Utifrån de nationella kunskapskraven är det eleverna och läraren som tillsammans väljer undervisningsmetoder.¹⁴⁴ Hur kraven skall nås är därmed en fråga för skolorna själva.¹⁴⁵ Inom ramen för kunskapskraven är det ytterst skolpersonalen som har frihet att välja arbetsformer och prioriteringar.¹⁴⁶ Kursplanerna styr inte hur undervisningen bedrivs utan vilka kunskapskrav som minst skall uppnås i olika ämnen.¹⁴⁷ Styrningen med kunskapskrav har delegerat beslutsbefogenheter till de professionella, lärarna och rektor.¹⁴⁸ Även om kraven för godkända kunskaper i gymnasieskolans kärnämnen är lika för alla elever på alla program, kan vägen till målet se mycket olika ut.¹⁴⁹ Lärarna har ett stort ansvar, grundat på stora möjligheter och stor frihet att utöva sina arbetsuppgifter så att målen för skolan kan nås.¹⁵⁰ Lärarnas frihet att komma fram till hur de fastlagda målen bäst uppnås måste värnas.¹⁵¹ Men skolan skall inte vara arena för politiskt mode vad avser undervisningens uppläggning och genomförande, utan måste ges utrymme att finna sina egna vägar för att nå uppsatta kunskaps- och verksamhetsmål.¹⁵² Att lösa vissa av skolans problem förutsätter tydliga mål, uppföljning och utrymme för skolornas professionella att organisera och genomföra undervisningen.¹⁵³ En tydligare ansvarsfördelning innebär att lärarna får ett större ansvar för hur kunskapskraven för godkänt uppnås.¹⁵⁴ Det är lärarna som skall välja innehåll och arbetsätt i skolan för att eleverna skall kunna uppnå de fastställda kraven för god-

¹⁴⁴ 1990/91:Ub313(v)

¹⁴⁵ 1992/93:Ub503(m)

¹⁴⁶ 1993/94:Ub1(s)

¹⁴⁷ 1994/95:Ub53(c)

¹⁴⁸ 1996/97:Ub16(fp)

¹⁴⁹ 1996/97:Ub24(c), 1997/98:Ub267(c)

¹⁵⁰ 1996/97:Ub26(fp)

¹⁵¹ 1997/98:Ub256(kd), 1998/99:Ub246(kd)

¹⁵² 1997/98:Ub27(m)

¹⁵³ 1998/99:Ub1(fp)

¹⁵⁴ 1998/99:Ub227(c), 2000/01:Ub239(c)

RESULTAT 2. HUR KAN RIKSDAGSLEDAMÖTER FÖRSTÅ KUNSKAPSKRAV?

kända kunskaper.¹⁵⁵ För det viktiga är att eleverna når kunskapskraven för godkänt i ämnena, inte hur vägen dit ser ut.¹⁵⁶ Det viktiga är att skolans krav för godkända kunskaper kan uppnås även om skolan öppnar för alternativ pedagogik.¹⁵⁷ Det finns en bred politisk konsensus om att målstyrningen innebär att man ska kunna välja olika pedagogiska vägar/modeller för att nå samma mål i årskurs 9 i grundskolan.¹⁵⁸ Men lärare måste ha fortsatt stor frihet att tillsammans med eleverna utforma undervisningen på det sätt som de anser är mest ändamålsenligt.¹⁵⁹

2) Kunskapskraven bidrar till *att främja samarbetet i klassen*. Betygssystemet med sina nationella kunskapskrav, har den fördelen att det främjar samarbete inom klassen och på skolan.¹⁶⁰ Det blir möjligt att upprätta ett bättre klassrumsklimat eftersom kunskapskraven gör att eleven tävlar i första hand mot sig själv – inte mot kamraterna.¹⁶¹

3) Kunskapskraven bidrar till *att, tillsammans med betygen, ge information om hur eleven ligger till*. Det målrelaterade betygssystemet har en viktig uppgift när det gäller att ge elever och föräldrar information om elevens kunskapsutveckling.¹⁶² Vidare spelar betygen en viktig roll för att ge information till föräldrar, elever och skolledare om vilka elever som behöver särskilt stöd för att nå kunskapskraven för godkänt.¹⁶³ Betygen ger alltså en tydlig information till elev och föräldrar om hur långt eleven har kommit på väg mot måluppfyllelsen.¹⁶⁴ Betygen har flera funktioner men en är att ge bra information till elever och föräldrar om hur eleven ligger till i förhållande till kraven för godkända kunskaper.¹⁶⁵ De skall alltså användas för att följa upp hur väl eleven nått kraven¹⁶⁶, med andra ord hur väl eleverna nått målen i skolan.¹⁶⁷

4) Kunskapskraven bidrar till *att lärarna kan kommunicera vad som krävs till elever och föräldrar*. Ett ideal är att varje elev vid terminens början skall veta vad

¹⁵⁵ 2000/01:Ub260(m)

¹⁵⁶ 2003/04:Ub276(m), 2004/05:Ub390(m)

¹⁵⁷ 2005/06:Ub299(s), 2006/07:Ub212(s), 2007/08:Ub216(s)

¹⁵⁸ 2006/07:Ub16(mp)

¹⁵⁹ 2008/09:Ub18(mp)

¹⁶⁰ 1994/95:Ub12(kds)

¹⁶¹ 1997/98:Ub201(m)

¹⁶² 1994/95:Ub12(kds)

¹⁶³ 2002/03:Ub229(fp), 2003/04:Ub388(fp)

¹⁶⁴ 2002/03:Ub336(c), 2003/04:Ub392(c), 2004/05:Ub477(c), 2005/06:Ub426(c)

¹⁶⁵ 2008/09:Ub11(mp)

¹⁶⁶ 2008/09:Ub363(s)

¹⁶⁷ 2009/10:Ub428(kd)

som fordras för att uppnå ett betygssteg.¹⁶⁸ Eleven skall alltså kontinuerligt informeras om vart undervisningen syftar och hur läraren bedömer att hans eller hennes arbete fortskrider.¹⁶⁹ Men kunskapskraven måste formuleras tydligt och kriterierna för om målen har uppnåtts diskuteras med elever och föräldrar.¹⁷⁰ Lärarens viktiga uppgift är att för eleverna tydliggöra mål och ramar och utbilda eleverna i hur man planerar sin kunskapsutveckling.¹⁷¹

5) Kunskapskraven bidrar till *att, tillsammans med betygen, ge information om vad eleven behöver göra*. Betygen bidrar alltså till att ge information om hur eleven ligger till i förhållande till kunskapskraven och vad eleven behöver göra för att nå bättre resultat.¹⁷²

6) Kunskapskraven bidrar till *att eleverna får ökad självtillit och motivation*. En sida av detta är att eleverna blir motiverade av att se ett direkt samband mellan utbildningen och det mål den syftar till.¹⁷³ Men det krävs också att undervisningen bedrivs på sådant sätt att varje elev ställs inför uppgifter som stimulerar vederbörande att utvecklas optimalt.¹⁷⁴ I gymnasieskolan kan detta innebära att när eleven når det mål man föresatt sig att klara av, ökar självtilliten och eleven kan stärkt gå vidare och välja en ny kurs.¹⁷⁵ Det är t.o.m. så att de målrelaterade betygen är starkt motivationsskapande.¹⁷⁶ Detta att det finns kunskapskrav bidrar till att eleverna stimuleras till eget ansvar och tränas i att arbeta mot uppsatta mål men också till att motivera eleverna och ge även svaga elever ett gott självförtroende, enligt forskning och lärares erfarenheter.¹⁷⁷ När det gäller betygen är deras syfte att motivera och stimulera eleven att nå längre och förbättra sina resultat.¹⁷⁸

7) Kunskapskraven bidrar till *att ge eleven ett större ansvar*. Detta kan innebära att eleven själv väljer kurs men sedan valet är gjort är hon förpliktigad att efter bästa förmåga försöka nå kunskapskraven.¹⁷⁹ I den vardagliga skolsituationen skall arbetsformerna och arbetssätten vara sådana att de stimulerar och förut-

¹⁶⁸ 1991/92:Ub300(fp)

¹⁶⁹ 1994/95:Ub339(m)

¹⁷⁰ 2005/06:Ub343(fp)

¹⁷¹ 2005/06:Ub354(v)

¹⁷² 2008/09:Ub11(mp)

¹⁷³ 1990/91:Ub126(m), 1990/91:Ub203(m)

¹⁷⁴ 1990/91:Ub225(m)

¹⁷⁵ 1990/91:Ub132(mp)

¹⁷⁶ 1991/92:Ub289(nyd)

¹⁷⁷ 1994/95:Ub12(kds)

¹⁷⁸ 2004/05:Ub480(kd), 2005/06:Ub587(kd)

¹⁷⁹ 1990/91:Ub132(mp)

RESULTAT 2. HUR KAN RIKSDAGSLEDAMÖTER FÖRSTÅ KUNSKAPSKRAV?

sätter att ungdomarna tar eget ansvar för sitt skolarbete.¹⁸⁰ Den enskilda eleven har genom betyg, skriftliga och muntliga omdömen samt utvecklingssamtal en möjlighet att själv ta reda på var, jämfört med kunskapskraven, han eller hon befinner sig.¹⁸¹ Men för att eleverna skall kunna nå kunskapskraven för godkänt krävs att de följer undervisningen.¹⁸² Eleven har både en rättighet och en skyldighet att ta del av undervisningen men skall då kunna förvänta sig att de får bästa möjliga förutsättningar för att nå de uppsatta kraven för godkända kunskaper.¹⁸³ Kunskapskraven gör det möjligt att eleverna med stigande ålder ges ett större ansvar för måluppfyllelse och arbetsmiljö.¹⁸⁴

8) Kunskapskraven bidrar till *att möjliggöra uppställandet av undervisningsmål samt genomförandet av utvärderingar*. I de uppföljande samtalen mellan föräldrar, elever och lärare kontrollerar man t.ex. hur Anna uppfyller sina mål. Nya mål sätts upp efter hand. Ingen lämnar lågstadiet utan att behärska grunderna.¹⁸⁵ Men det är också så att de mål som ställs upp skall gå att utvärdera vilket kan ske när lärare, elever och skolledare omformar de nationella kunskapskraven till undervisningsmål på den egna skolan.¹⁸⁶ Detta innebär att det är en viktig uppgift att sätta upp mål för undervisningen och utvärdera dessa.¹⁸⁷ Idealet är att eleven tillsammans med läraren sätter upp egna mål inom ramen för läroplanen, mål som har karaktären av individuell utvecklingsplan (ett slags inlärningskontrakt).¹⁸⁸ Det kan också vara så att det krävs individuellt uppsatta kunskapskrav för vad ett barn ska uppnå i skolan¹⁸⁹, dvs. att läroplanen inte får effekt om inte det finns individuellt uppsatta krav för vad ett barn ska uppnå i skolan.¹⁹⁰ Ett grundläggande mål är att det eleverna lär sig skall vara mätbart och skall mätas.¹⁹¹ När det gäller de nationella kunskapskraven är det lärarens uppgift att bryta ned dessa till konkreta mål över hela skoltiden.¹⁹²

¹⁸⁰ 1993/94:Ub38(s)

¹⁸¹ 1996/97:Ub20(m)

¹⁸² 2003/04:Ub276(m), 2004/05:Ub390(m)

¹⁸³ 2004/05:Ub480(kd)

¹⁸⁴ 2005/06:Ub343(fp), 2005/06:Ub343(fp)

¹⁸⁵ 1990/91:Ub241(m)

¹⁸⁶ 1993/94:Ub21(c)

¹⁸⁷ 1997/98:Ub250(fp)

¹⁸⁸ 1997/98:Ub281(v)

¹⁸⁹ 1998/99:Ub14(m)

¹⁹⁰ 1998/99:Ub268(fp), 1999/2000:Ub294(fp), 2000/01:Ub225(fp), 2001/02:Ub222(fp)

¹⁹¹ 2004/05:Ub390(m)

¹⁹² 2005/06:Ub339(m)

Det är viktigt att varje elevs kunskapsutveckling systematiskt utvärderas varje termin från första årskurs.¹⁹³

9) Kunskapskraven bidrar till att de individuella studieplanerna/utvecklingsplanerna blir viktiga verktyg för elevens kunskapsutveckling. För varje elev i gymnasieskolan bör det upprättas en enkel individuell studieplan som, oavsett vilka val eleven gör, anger kunskapskraven för undervisningen.¹⁹⁴ Planeringen av skolarbetet innebär att varje elev inför terminsstarten, tillsammans med lärare och föräldrar, bör göra upp ett studieprogram där kunskapskrav i olika ämnen sätts upp.¹⁹⁵ De utvärderingar som läraren gör skall inte bara ha som syfte att säkerställa att undervisningens kunskapskrav för godkänt nås, utan också omfatta de mål som eleven tillsammans med läraren har formulerat i den individuella utvecklingsplanen.¹⁹⁶ Det är viktigt att individuella studieplaner upprättas för varje elev som hjälp att nå kunskapskraven, i samråd med eleven.¹⁹⁷ De individuella utbildningsplanerna är viktiga för att nå de uppsatta kunskapskraven.¹⁹⁸ Skriftliga omdömen kan underlätta kommunikationen mellan föräldrar och skolan i och med att de talar om hur väl eleverna når kraven för godkända kunskaper i de olika ämnena.¹⁹⁹ Det är viktigt att varje elev har en egen studieplan över hur de ska nå kunskapskraven för att öka elevernas möjligheter att klara kunskapsmålen.²⁰⁰ En individuell utbildningsplan är för många funktionshindrade nödvändig för att nå de uppsatta kunskapskraven för godkänt.²⁰¹ Den individuella studieplanen skall också kunna innehålla en beskrivning av hur långt eleven kommit för att nå kunskapskraven, en form av skriftligt omdöme.²⁰² Planerna skall vara framåtsyftande och tydliggöra vad eleverna ska göra för att nå kraven och hur de ska göra det.²⁰³ Utvecklingsplanerna skall innebära att läraren, eleven och föräldrarna i samverkan sätter upp mål för eleven samt beskriver vilka insatser skolan ska göra för att eleven ska utvecklas i riktning mot skolans mål.²⁰⁴ De skriftliga omdömena ska ges från

¹⁹³ 2008/09:Ub17(s)

¹⁹⁴ 1990/91:Ub211(m)

¹⁹⁵ 1990/91:Ub821(fp)

¹⁹⁶ 1997/98:Ub281(v)

¹⁹⁷ 2000/01:Ub270(c)

¹⁹⁸ 2000/01:Ub287(kd)

¹⁹⁹ 2001/02:Ub30(fp)

²⁰⁰ 2002/03:Ub336(c)

²⁰¹ 2003/04:Ub377(kd)

²⁰² 2004/05:Ub480(kd)

²⁰³ 2006/07:Ub16(mp)

²⁰⁴ 2006/07:Ub15(s)

RESULTAT 2. HUR KAN RIKSDAGSLEDAMÖTER FÖRSTÅ KUNSKAPSKRAV?

första årskursen så att det är tydligt för elever, förälder och lärare hela tiden vad som krävs för att nå kraven för godkända kunskaper.²⁰⁵

10) Kunskapskraven bidrar till *att utvecklingssamtalen blir viktiga verktyg för elevens kunskapsutveckling*. Vad gäller betygen måste dessa följas upp av utvecklingssamtal med elever och föräldrar, där individuella planer görs upp för hur eleven på bästa sätt ska arbeta för att nå kunskapskraven för godkänt.²⁰⁶ Endast en ständigt pågående dialog och redovisning av den enskilde elevens resultat i förhållande till de olika kunskapskraven, ger en konkret möjlighet.²⁰⁷ Utvecklingssamtalen är en möjlighet att ge eleven och föräldrarna full insikt i hur eleven utvecklas i enlighet med de uppställda kunskapskraven.²⁰⁸ Att elevens föräldrar får den här informationen kan vara avgörande för att nå godkäntmålet.²⁰⁹ I jämförelse med det ganska trubbiga betyget kan eleven i utvecklingssamtalet däremot få en betydligt mer nyanserad och fullständig bild.²¹⁰

11) Kunskapskraven bidrar till *att göra ämnesintegrerad undervisning möjlig*. Vad gäller gymnasieskolan är det angeläget att kurs- och programmålen är konstruerade så att de kan underlätta integration mellan kärn- och karaktärsämnen.²¹¹ Genom att undervisningen i ett yrkesämne bedrivs på engelska kan detta leda till att två kursers kunskapskrav för godkänt kan uppnås parallellt.²¹² Vissa krav för godkända kunskaper i kärnämnen kan också uppnås genom starkare samverkan med karaktärsämnen vilket gör att Skolverket bör visa på möjligheter att variera undervisningen utan att kraven sänks, tydliggöra hur en ökad infärgning kan ske och lyfta fram goda exempel på integrerande arbetssätt.²¹³

12) Kunskapskraven bidrar till *att olika ämnen anpassas till varandra så att eleverna når målen bättre*. Detta innebär för gymnasieskolans del att tolkningen av kunskapskraven för godkänt måste ske flexibelt och anpassas efter varje programs speciella karaktär.²¹⁴ När det gäller de yrkesförberedande utbildningarnas teoretiska ämnen som t.ex. svenska, engelska, matematik och samhällskunskap, så gäller att kunskapskraven för dessa ämnen ska anpassas till utbild-

²⁰⁵ 2010/11:Ub426(s, mp, v)

²⁰⁶ 1998/99:Ub14(m)

²⁰⁷ 2000/01:Ub282(m)

²⁰⁸ 2001/02:Ub523(s)

²⁰⁹ 2005/06:Ub343(fp)

²¹⁰ 2006/07:Ub14(v), 2006/07:Ub309(v)

²¹¹ 1997/98:Ub43(c), 2000/01:Ub270(c)

²¹² 1997/98:Ub247(m)

²¹³ 2008/09:Ub36(s), 2009/10:Ub556(s)

²¹⁴ 1996/97:Ub28(mp)

ningarnas yrkesprofil.²¹⁵ För att alla elever skall kunna slutföra skolan med fullständiga betyg utan att kraven för godkända kunskaper sänks gäller det att anpassa kursplaner i kärnämnen utifrån de olika programmens karaktär.²¹⁶

Betygssättningen

I de undersökta riksdagsmotionerna beskrivs ett antal positiva bidrag som kunskapskraven ger när det gäller att stödja lärarens betygssättning. I följande två punkter redovisas hur dessa positiva bidrag kommer till uttryck i riksdagsmotionerna som beroende av de nationella kunskapskraven.

1) Kunskapskraven bidrar till *att betygen inte graderar och sorterar eleverna inbördes*. Detta har blivit möjligt eftersom betygssystemet inte längre ska gradera och sortera eleverna inbördes. I jämförelse med de relativa betygen är detta en stor framgång, därför att sådana betyg inte leder till mer kunskap utan bara ger ökade klyftor och kväver lusten till lärande.²¹⁷

2) Kunskapskraven bidrar till *att göra betygssättningen målrelaterad*. Den enkla principen innebär att när eleven nått kraven för godkända kunskaper får hon godkänt på den kursen.²¹⁸ I ett betygssystem med kunskapskrav skall varje betygssteg i princip motsvara en bestämd kunskapsmängd.²¹⁹ Kunskapskraven innebär att eleven betygssätts utifrån centralt fastställda krav och jämförs därmed bara med sig själv.²²⁰ Bedömningen och betygssättningen skall nu ske med utgångspunkt i kursplanernas mål och relateras till de krav och nivåer som kursplanerna ställer upp.²²¹ Strävan är att varje elevs kunskaper skall kunna jämföras med de kunskapskrav som anges i kursplanen. Betyget skall då spegla i vilken utsträckning eleven har uppnått angivna kunskapskrav.²²² Det målrelaterade betygssystemet ger också möjligheten att genomgå särskild prövning för att höja ett betyg.²²³ Betygen, som är målrelaterade, ges i fyra steg: Underkänd, Godkänd, Väl godkänd och Mycket väl godkänd.²²⁴ Själva

²¹⁵ 2005/06:Ub343(fp)

²¹⁶ 2009/10:Ub556(s)

²¹⁷ 2008/09:Ub363(s), 2009/10:Ub477(s), 2010/11:Ub245(s)

²¹⁸ 1990/91:Ub132(mp)

²¹⁹ 1991/92:Ub300(fp)

²²⁰ 1992/93:Ub525(kds)

²²¹ 1993/94:Ub1(s)

²²² 1997/98:Ub201(m)

²²³ 1997/98:Ub43(c), 2000/01:Ub270(c)

²²⁴ 2001/02:Ub447(kd), 2002/03:Ub444(kd)

RESULTAT 2. HUR KAN RIKSDAGSLEDAMÖTER FÖRSTÅ KUNSKAPSKRAV?

systemet bygger på att elevers kunskap bedöms i relation till uppsatta mål och kriterier.²²⁵

Att avslöja brister

PÅ NATIONELL NIVÅ

Elevernas kunskaper

Ett av de nationella kunskapskravens syften är att beskriva den miniminivå som krävs för godkända kunskaper. Via antalet elever med icke godkända betyg avslöjar kunskapskraven vilka bristande elevkunskaper som finns. I följande sex punkter redovisas hur dessa brister kommer till uttryck i riksdagsmotionerna som beroende av de nationella kunskapskraven för godkänt.

1) Kraven för godkända kunskaper har avslöjat *kunskapsbrister i allmänhet*, som t.ex. att inte alla elever som lämnar grundskolan har tillräckliga kunskaper för att kunna tillägna sig studier på gymnasienivå.²²⁶ Detta hänger samman med att alltför många elever inte klarar de kunskapskrav för godkänt som satts upp för studierna, vilket det nya betygssystemet avslöjat.²²⁷ Den revidering av kunskapskraven som genomfördes år 2000 har inte förbättrat skolans resultat. Varje år är det cirka en av fyra elever som efter nio år i grundskolan inte når kraven för godkända kunskaper i alla ämnen, så som det var tänkt.²²⁸ Var fjärde elev når inte alla kunskapskrav för godkänt i gymnasiet.²²⁹

2) Kraven för godkända kunskaper har avslöjat *kunskapsbrister i ett eller flera ämnen* t.ex. innebärande att 20 procent av eleverna slutade grundskolan utan att ha nått dessa kunskapskrav i ett eller flera ämnen.²³⁰ Ett år senare är situationen att 23 procent av eleverna som slutade grundskolan våren 1999 ännu inte har nått kraven för godkända kunskaper i ett eller flera ämnen.²³¹ Men kunskapskraven för godkänt ger också besked på en mer detaljerad nivå, exempelvis att av elever med utländsk bakgrund var det 43,5 procent av pojkarna som inte nått kraven för godkända kunskaper i år 9 i ett eller flera ämnen.²³²

²²⁵ 2005/06:Ub354(v)

²²⁶ 1996/97:Ub230(kd), 1997/98:Ub256(kd), 1998/99:Ub246(kd)

²²⁷ 1996/97:Ub26(fp), 1997/98:Ub250(fp)

²²⁸ 2005/06:Ub238(m)

²²⁹ 2005/06:Ub343(fp)

²³⁰ 1999/2000:Ub227(m)

²³¹ 2000/01:Ub316(kd)

²³² 2002/03:Ub336(c), 2003/04:Ub392(c), 2004/05:Ub477(c)

3) Kunskapskraven för godkänt har avslöjat *kunskapsbrister i de s.k. basämnen*, dvs. svenska, engelska och matematik som grundskolans elever måste vara godkända i för att få tillträde till ett nationellt program i gymnasieskolan. Det har tack vare detta blivit tydligt att 10 procent av grundskolans elever når inte dessa krav i ett eller flera av basämnena och är därmed inte behöriga till ett nationellt gymnasieprogram.²³³ Cirka fem år senare misslyckas elva procent av eleverna med att bli gymnasiebehöriga därför att de inte når kraven för godkända kunskaper i svenska, engelska eller matematik.²³⁴

4) Kunskapskraven för godkänt har avslöjat *kunskapsbrister i ämnet svenska* innebärande att det är 3,7 procent som inte klarade godkända kunskaper 1999.²³⁵ Följande år hade andelen stigit något eftersom att 5 procent inte nådde kraven för godkända kunskaper i svenska.²³⁶

5) Kunskapskraven för godkänt har avslöjat *kunskapsbrister i matematik* och därmed visat att 18 procent av niondeklassarna inte nådde kraven för godkända kunskaper i matematik på vårens nationella prov.²³⁷ Några år senare konstateras att alltför många elever i grundskolan inte uppnår målen för betyget Godkänt i ämnet matematik. Resultaten varierar också stort mellan klasser, skolor och kommuner.²³⁸

6) Kunskapskraven för godkänt har också avslöjat *kunskapsbrister i ämnet engelska* innebärande att 10 procent av grundskolans elever bedömdes ha så stora brister i engelska att de inte klarade av att nå de nationella kraven för godkända kunskaper.²³⁹

Elevstöd, skoltid, kravnivå, etc.

I de undersökta riksdagsmotionerna beskrivs ett antal brister inom den statliga ansvarsnivån. I följande sex punkter redovisas hur dessa brister kommer till uttryck i riksdagsmotionerna som beroende av de nationella kraven för godkända kunskaper.

1) Kunskapskraven för godkänt har avslöjat *att behövande elever inte ges stöd tillräckligt tidigt*. Därför krävs att regeringen lägger fram förslag om tidiga

²³³ 2000/01:Ub225(fp)

²³⁴ 2005/06:Ub343(fp)

²³⁵ 2000/01:Ub239(c)

²³⁶ 2004/05:Ub390(m)

²³⁷ 2000/01:Ub225(fp)

²³⁸ 2008/09:Ub599(s)

²³⁹ 1999/2000:Ub227(m)

RESULTAT 2. HUR KAN RIKSDAGSLEDAMÖTER FÖRSTÅ KUNSKAPSKRAV?

stödinsatser för elever som riskerar att inte nå dessa kunskapskrav.²⁴⁰ Några kompletterande åtgärder med samma syfte är inrättandet av speciella lågstadielärare, nationella prov i årskurs tre samt en läsa-skriva-räkna-garanti.²⁴¹

2) Kunskapskraven för godkänt har avslöjat *att undervisningen börjar för sent* för att alla elever skall hinna nå godkända kunskaper. Därför skall man stärka alla barns förutsättningar att nå grundskolans krav för godkända kunskaper genom att göra förskoleklassen obligatorisk.²⁴² Ett annat kompletterande sätt är att göra engelska till ett obligatoriskt ämne från första klass eftersom det nu saknas riktlinjer för när undervisningen ska starta, utöver att eleverna ska ha uppnått vissa mål i engelska i år fem och år nio, vilket får till följd att elever kan ha helt olika förkunskaper och därmed olika förutsättningar att ta till sig undervisningen när de kommer till högstadiet.²⁴³

3) Kunskapskraven för godkänt har avslöjat *att alla gymnasieelever inte kan nå de kunskaper som krävs* i kärnämnen. Lösningen är att det skall finnas alternativa kurser, främst i ämnena svenska, engelska och matematik, där kraven för godkända kunskaper sätts lägre.²⁴⁴ Frågan är om det är rimligt att alla elever skall läsa kurser i kärnämnen med gemensamma kunskapskrav för godkänt och samma betygskriterier i den omfattning som nu krävs²⁴⁵ med tanke på de svårigheter många elever har att klara kurserna, bl.a. beroende på att kraven för godkända kunskaper för vissa elever är för högt ställda.²⁴⁶ Istället för att låta många elever misslyckas borde det finnas alternativa kurser, där dessa kunskapskrav sätts lägre.²⁴⁷ Gymnasieskolans mål att alla elever skall uppnå högskolebehörighet är en stor orsak till många elevers misslyckanden.²⁴⁸ Problemet har också vidare konsekvenser genom att högskolebehörigheten för alla sänker kvaliteten i såväl studieförberedande som yrkesinriktade program.²⁴⁹

4) Kunskapskraven för godkända kunskaper har avslöjat *att det praktiska lärandet är för lågt värderat*. Som en konsekvens av detta får vissa elever svårt att

²⁴⁰ 2004/05:Ub390(m)

²⁴¹ 2005/06:Ub343(fp)

²⁴² 2009/10:Ub15(s)

²⁴³ 2009/10:Ub316(fp)

²⁴⁴ 1996/97:Ub20(m), 1997/98:Ub247(m)

²⁴⁵ 1997/98:Ub247(m)

²⁴⁶ 1997/98:Ub247(m)

²⁴⁷ 1998/99:Ub210(m), 1999/2000:Ub311(m)

²⁴⁸ 1999/2000:Ub294(fp), 2000/01:Ub236(fp), 2001/02:Ub221(fp), 2002/03:Ub244(fp), 2003/04:Ub367(fp)

²⁴⁹ 2003/04:Ub12(fp)

nå godkända kunskaper. Kraven på sådana likvärdiga kunskaper skall nämligen innebära att undervisningen måste ske på olika sätt och att det praktiska lärandet måste uppvärderas som ett sätt att nå kraven för godkända kunskaper i alla ämnen.²⁵⁰

5) Kunskapskraven för godkänt har också avslöjat *att de praktiska ämnena är för lågt värderade*. Detta kan vara en bidragande orsak till att allt fler elever inte når kraven för godkända kunskaper och att allt fler känner sig otillräckliga.²⁵¹

6) Kunskapskraven för godkänt har dessutom avslöjat *att regeringens ambition är för låg* vad gäller skolans kunskapsuppdrag. Det har i praktiken gått så långt att regeringen har släppt målsättningen att alla elever ska klara samtliga krav för godkända kunskaper i grundskolan.²⁵²

PÅ HUVUMANNANIVÅN

I de undersökta riksdagsmotionerna beskrivs vidare ett antal brister som kopplas till huvudmännens ansvarsområde. I följande fem punkter redovisas hur dessa brister kommer till uttryck i riksdagsmotionerna som beroende av de nationella kraven för godkända kunskaper.

1) Kunskapskraven för godkänt har avslöjat *att det finns allmänna brister i måluppfyllelsen hos skolor och huvudmän*. Dessa brister har kunnat upptäckas genom att Skolverket byggt upp en stor kunskapsbank om hur grundskolans nationella krav för godkända kunskaper har uppnåtts respektive inte uppnåtts under 1990-talet.²⁵³ Den centrala måluppföljningen via dessa kunskapskrav ger tydliga signaler om skolan lyckas²⁵⁴ och förbättrar möjligheterna för Skolverkets utbildningsinspektion att granska hur väl skolor och skolhuvudmän når upp till målen.²⁵⁵

2) Kunskapskraven för godkänt har avslöjat *att det finns för få speciallärare*. Detta har blivit ett hinder för ett kvalificerat stöd till elever i grundskolan vilket i sin tur kommit att bli en begränsande faktor för ökad måluppfyllelse.²⁵⁶ Det är besparingarna under 1990-talet som ligger bakom. Dessa har inneburit att specialundervisningen har minskat och att många speciallärare saknas och

²⁵⁰ 1997/98:Ub43(c), 2000/01:Ub270 (c)

²⁵¹ 2003/04:Ub439(kd), 2004/05:Ub480(kd)

²⁵² 2004/05:Ub390(m), 2005/06:Ub238(m)

²⁵³ 1998/99:Ub1(fp)

²⁵⁴ 2003/04:Ub276(m)

²⁵⁵ 2005/06:Ub238(m)

²⁵⁶ 2000/01:Ub239(c), 2002/03:Ub336(c), 2003/04:Ub392(c), 2004/05:Ub477(c)

RESULTAT 2. HUR KAN RIKSDAGSLEDAMÖTER FÖRSTÅ KUNSKAPSKRAV?

att detta blivit ett hinder för ett kvalificerat stöd till elever i grundskolan och en begränsande faktor för ökad måluppfyllelse.²⁵⁷

3) Kunskapskraven för godkänt har avslöjat *att undervisningsgrupperna är för stora*. Problem uppstår därför att små undervisningsgrupper är en förutsättning för att lärarna ska ha möjlighet att identifiera vilka särskilda behov eleverna har.²⁵⁸ Om inte behoven identifieras, löper vissa elever risken att inte nå godkända kunskaper.

4) Kunskapskraven för godkänt har avslöjat *att insatserna inte är tillräckliga*. Därför krävs förstärkta insatser för att uppnå de nationella kraven för godkända kunskaper²⁵⁹, dvs. att en särskild kraftsamling behövs för att öka måluppfyllelsen och stärka elevernas kunskaper och färdigheter.²⁶⁰

5) Kunskapskraven för godkänt har avslöjat *att gymnasieskolan inte utvecklas i tillräcklig grad*. Därför finns det en samsyn om att den behöver bli bättre så att fler når kraven för godkända kunskaper.²⁶¹

PÅ SKOLNIVÅN

I de undersökta riksdagsmotionerna beskrivs också brister som de nationella kraven för godkända kunskaper avslöjar inom skolans ansvarsområde. I följande tio punkter redovisas hur dessa brister kommer till uttryck i riksdagsmotionerna som beroende av dessa kunskapskrav.

1) Kunskapskraven för godkänt har avslöjat *att uppföljningen av elevernas kunskapsutveckling är undermålig*. Problemet får till följd att elever som inte nått kunskapskraven för godkända kunskaper idag ofta flyttas vidare årskurs efter årskurs vilket inte kan accepteras.²⁶²

2) Kunskapskraven för godkänt har avslöjat *att grundskolan misslyckas så att eleverna inte klarar sig i gymnasiet*. Detta innebär t.ex. att avhoppet från gymnasiet bland invandrarelever är alarmerande vilket i sin tur tyder på att grundskolan inte lyckats vare sig med de nationella kraven för godkända kunskaper eller den sociala integreringen av dessa barn och ungdomar.²⁶³ Utgångspunkten är

²⁵⁷ 2005/06:Ub534(kd)

²⁵⁸ 2005/06:Ub593(kd)

²⁵⁹ 1993/94:Ub1(s)

²⁶⁰ 2005/06:Ub238(m)

²⁶¹ 1998/99:Ub16(kd)

²⁶² 1997/98:Ub208(m)

²⁶³ 1998/99:Ub14(m)

att om eleverna når kraven för godkänt i grundskolan har de bra förutsättningar att tillägna sig undervisningen i gymnasieskolan.²⁶⁴

3) Kunskapskraven för godkänt har avslöjat *att det ofta saknas en lokal diskussion om arbets sätt*. Personalen på den enskilda skolan talar inte i tillräcklig grad med varandra om hur man skall arbeta för att nå kraven för godkända kunskaper, ta vara på de egna resurserna, etc.²⁶⁵

4) Kunskapskraven för godkänt har avslöjat *att det brister i fokus på skolans kunskapsuppdrag*. Inom detta område finns det många oroväckande exempel på en utveckling där man underlåter att fokusera på utbildningskvalitet och skolans kunskapskrav.²⁶⁶ Skolan skall fokusera på kunskaper, inte på tid. Skolverkets statistik är skrämmande, allt färre elever når kraven för godkända kunskaper i grundskolan.²⁶⁷ En av orsakerna till bristerna är att skolan har fått alltför uppgifter som flyttar fokus från kunskapskraven, och detta har bidragit till att andelen som inte når godkända kunskaper ökar.²⁶⁸

5) Kunskapskraven för godkänt har avslöjat *att skolan brister i sitt elevstöd*. För de elever som ej nått dessa krav skall ett särskilt uppföljningsprogram upprättas av hem och skola tillsammans.²⁶⁹ Den elev som under sin grundskoletid inte når kraven för godkända kunskaper i ämnet svenska måste ges stöd för att klara detta.²⁷⁰ Gymnasieskolan har svårt att tillgodose alla elevers olika behov av undervisning och stöd för att de skall kunna nå kunskapskraven för godkänt i den gemensamma ämneskärnan²⁷¹ och de andra grundläggande kraven för godkända kunskaper.²⁷² Orsaken till dessa problem är att alltför många skolor idag har en standard som inte kan anses tillräcklig för att de mål och riktlinjer som finns i läroplanen ska uppnås.²⁷³ En annan form av elevstöd är att de som behöver ett extra år för att klara grundskolans nationella krav för godkända kunskaper skall erbjudas det, istället för att skickas till gymnasieskolan utan nödvändiga förkunskaper.²⁷⁴ Särskild hänsyn måste tas till elever som

²⁶⁴ 2008/09:Ub34(v)

²⁶⁵ 2001/02:Ub233(m)

²⁶⁶ 1993/94:Ub14(nyd)

²⁶⁷ 2000/01:Ub239(c)

²⁶⁸ 2005/06:Ub343(fp), 2005/06:Ub345(fp)

²⁶⁹ 1994/95:Ub339(m)

²⁷⁰ 1995/96:Ub43(m), 1997/98:Ub247(m)

²⁷¹ 1996/97:Ub20(m)

²⁷² 1997/98:Ub208(m)

²⁷³ 1997/98:Ub256(kd)

²⁷⁴ 1997/98:Ub208(m)

RESULTAT 2. HUR KAN RIKSDAGSLEDAMÖTER FÖRSTÅ KUNSKAPSKRAV?

på grund av t.ex. dyslektiska problem inte får betyg i engelska²⁷⁵ och som därför inte kommer in på gymnasiet. Grundskolan skall ha ansvaret för att elever som ännu inte nått kunskapskraven för godkänt i basämnena ges den undervisning och det stöd som behövs.²⁷⁶ Vidare är det också så att de flesta elever någon gång under sin skoltid har behov av extra stöd eftersom sådana behov är lika många och varierande som det finns elever och att detta för vissa kan innebära att de stimuleras att nå mycket längre än vad skolans kursplaner minst kräver i form av kunskapskrav för godkänt.²⁷⁷ Elevstödet kan också innebära att elever som under grundskolan inte nått kraven för godkända kunskaper i ett eller två ämnen får en individuell studiegång med särskilt stöd och extraundervisning i gymnasieskolan.²⁷⁸ Grundprincipen är att varje nivå i skolsystemet måste klara sitt uppdrag och inte skjuta över det till nästa, men att behörighetsreglerna i så fall behöver förändras, eftersom kravet på minst betyget Godkänt i alla ämnen skulle utestänga var fjärde elev från gymnasiet.²⁷⁹ Samtidigt är det så att ingen blir hjälpt av att kunskapskraven sänks eller avskaffas.²⁸⁰ Anspråket är att när en elev riskerar att inte nå kunskapskraven för godkänt ska skolan vara skyldig att upprätta en handlingsplan.²⁸¹ Stadsrevisionen i Göteborg har nyligen riktat skarp kritik mot skolorna i den egna kommunen för otillräckliga insatser för elever som inte har nått kraven för godkända kunskaper i år 9.²⁸² Elever som har svårigheter i skolarbetet har rätt att få extra stöd i skolan.²⁸³ En del elever behöver extra undervisning men det kan också handla om fler lärare och mindre undervisningsgrupper.²⁸⁴ En elev ska ges stödundervisning om det kan befaras att eleven inte kommer att nå de kunskapskrav som gäller för godkänt som ska ha uppnåtts vid slutet av det femte och det nionde skolåret.²⁸⁵ Men elevstödet kan också innebära en större

²⁷⁵ 1998/99:Ub16(kd)

²⁷⁶ 2001/02:Ub222(fp), 2000/01:Ub225(fp), 2002/03:Ub229(fp)

²⁷⁷ 2002/03:Ub443(kd), 2003/04:Ub377(kd), 2004/05:Ub480(kd), 2005/06:Ub587(kd), 2005/06:Ub593(kd)

²⁷⁸ 2003/04:Ub11(c), 2005/06:Ub426(c)

²⁷⁹ 2005/06:Ub283(m)

²⁸⁰ 2005/06:Ub343(fp)

²⁸¹ 2005/06:Ub343(fp)

²⁸² 2006/07:Ub14(v)

²⁸³ 2007/08:Ub566(mp), 2008/09:Ub526(mp)

²⁸⁴ 2008/09:Ub17(s), 2008/09:Ub589(s), 2009/10:Ub557(s), 2010/11:Ub482(s)

²⁸⁵ 2009/10:Ub14(mp)

tidsflexibilitet, nämligen att eleven får stöd att utvecklas och nå kraven för godkända kunskaper i sin egen takt.²⁸⁶

6) Kunskapskraven för godkänt har avslöjat *att nödvändiga insatser inte sätts in tillräckligt snabbt*. Ett sätt att råda bot på detta är att skriftlig information om elevens kunskap och utveckling i förhållande till de angivna kravnivåerna i läroplanen ges från och med årskurs 5.²⁸⁷ För att ingen elev skall lämna grundskolan utan godkända kunskaper i svenska, engelska och matematik krävs det tydlig och saklig information i tid eftersom det är av avgörande betydelse att skolan tidigt upptäcker och vidtar konkreta åtgärder för att hjälpa elever.²⁸⁸ Lågstadie läraren ska vara expert på att lära de minsta skolbarnen att läsa, skriva och räkna så att alla når kraven för godkända kunskaper.²⁸⁹ Gymnasieskolans individuella program skall avskaffas och problemen måste lösas där de uppstår genom att alla får chansen att från början nå kunskapskraven för godkänt.²⁹⁰ För måluppfyllelsen i slutet av grundskolan krävs insatser i de tidiga åldrarna.²⁹¹ Brister upptäcks oftast för sent, vilket gör det svårare att reparera.²⁹² Insatserna i förskolan och under de tidiga åren är centrala.²⁹³ En systematisk uppföljning och utvärderingen varje termin från första årskurs kommer att innebära att brister upptäcks i tid så att resurser och insatser kan sättas in.²⁹⁴ Särskilt under de tidiga skolåren skall tillräckligt med resurser ges. Det är också mycket viktigt att man upptäcker elever med inlärningssvårigheter så tidigt som möjligt.²⁹⁵

7) Kunskapskraven för godkänt har avslöjat *att det inte sätts in tillräckliga resurser när en elev har kunskapsbrister*. Målet är att alla ska kunna sluta grundskolan med godkända kunskaper.²⁹⁶ Det gäller att betona grundskolans ansvar för att alla elever ges möjlighet att nå kraven för godkända kunskaper.²⁹⁷ Alla elever som går ut grundskolan ska kunna klara av gymnasiets inträdeskrav.²⁹⁸ Det

²⁸⁶ 2010/11:Ub309(kd)

²⁸⁷ 1997/98:Ub256(kd), 1998/99:Ub246(kd), 1999/2000:Ub275(kd), 2000/01:Ub316(kd), 2001/02:Ub342(kd), 2001/02:Ub446(kd), 2003/04:Ub341(kd)

²⁸⁸ 1999/2000:Ub16(m)

²⁸⁹ 2005/06:Ub343(fp)

²⁹⁰ 2005/06:Ub426(c)

²⁹¹ 2007/08:Ub514(s), 2008/09:Ub595(s)

²⁹² 2008/09:Ub452(s)

²⁹³ 2008/09:Ub591(s), 2009/10:Ub557(s), 2010/11:Ub482(s)

²⁹⁴ 2008/09:Ub589(s), 2008/09:Ub591(s), 2010/11:Ub482(s)

²⁹⁵ 2009/10:Ub434(kd), 2010/11:Ub309(kd)

²⁹⁶ 1997/98:Ub267(c)

²⁹⁷ 1998/99:Ub16(kd)

²⁹⁸ 1998/99:Ub246(kd), 1999/2000:Ub275(kd), 2000/01:Ub316(kd)

RESULTAT 2. HUR KAN RIKSDAGSLEDAMÖTER FÖRSTÅ KUNSKAPSKRAV?

krävs helt enkelt höga krav på resultat och tydliga åtgärder på de skolor där det finns elever som inte når kunskapskraven för godkänt.²⁹⁹ En åtgärd är att förtydliga fordringarna på att skolan tar ansvar för att alla elever når dessa kunskapskrav i alla ämnen.³⁰⁰ Det måste finnas ett batteri av stödinsatser när en elev får problem att nå kraven för godkända kunskaper i grundskolan.³⁰¹ Skolan skall vara skyldig att ta fram en handlingsplan.³⁰² Och det är skolan som skall bära ansvaret för att elever ges förutsättningar att nå godkända kunskapskrav.³⁰³

8) Kunskapskraven för godkänt har avslöjat *att elevers olika behov av tid för att lära inte tillgodoses*. Underlåtenheten förekommer trots att den nya gymnasieskolan är årskurslös för att varje elev skall kunna få den tid hon behöver för att nå kraven för godkända kunskaper.³⁰⁴ Det ingår i konceptet att eleven skall kunna läsa i sin egen takt och, vid ett misslyckande att nå uppställda kunskapskrav, kunna pröva igen.³⁰⁵ Den nya styrningen innebär att det är målen och inte tiden som skall gälla³⁰⁶ vilket i sin tur innebär att skolsystemet måste utvecklas till att bli mer flexibelt.³⁰⁷ Det är inte antalet timmar som ska utgöra grunden för den likvärdiga utbildningen utan de nationella kunskapskraven.³⁰⁸ Alla elever når ju inte kunskapskraven för godkänt samtidigt och på samma sätt.³⁰⁹ Det gäller att individualisera undervisningen och ge de elever som så behöver längre undervisningstid.³¹⁰ För gymnasieskolans del måste strävan vara att det antal timmar som en elev behöver för att nå kraven för godkända kunskaper i en viss kurs skall kunna anpassas efter den enskilde elevens behov.³¹¹ Det kommer att ta olika många år för landets barn att nå dessa kunskapskrav.³¹² Grunden till detta är att det är kunskapskraven för godkänt som är det viktiga, inte tiden som åtgår.³¹³ Fordringarna på grundskolan är att den måste bli mer

²⁹⁹ 2002/03:Ub336(c), 2003/04:Ub392(c), 2004/05:Ub477(c), 2005/06:Ub426(c)

³⁰⁰ 2005/06:Ub238(m)

³⁰¹ 2005/06:Ub343(fp)

³⁰² 2005/06:Ub343(fp)

³⁰³ 2005/06:Ub516(m)

³⁰⁴ 1990/91:Ub132(mp)

³⁰⁵ 1994/95:Ub364(v)

³⁰⁶ 1997/98:Ub281(v)

³⁰⁷ 1997/98:Ub267(c)

³⁰⁸ 1997/98:Ub267(c), 2000/01:Ub239(c), 2002/03:Ub336(c), 2003/04:Ub392(c)

³⁰⁹ 1998/99:Ub16(kd)

³¹⁰ 1998/99:Ub2(v)

³¹¹ 1998/99:Ub801(mp)

³¹² 2000/01:Ub206(m)

³¹³ 2000/01:Ub206(m)

flexibel och ge varje elev den tid hon eller han behöver för att nå godkända kunskaper.³¹⁴ I båda skolformerna måste varje elev få den tid den behöver för att nå dessa grundläggande kunskapskrav.³¹⁵ De elever som inte nått grundskolans kunskapskrav för godkänt efter nio år skall erbjudas ett extra år.³¹⁶ Elever har olika behov och förutsättningar och behöver därför olika lång tid för att nå de grundläggande kunskapskraven i ett ämne.³¹⁷ Det skall finnas en individuell studieplan, vilket innebär att utbildningen inte skall vara tidsstyrd utan målstyrd.³¹⁸ Timplanen måste avskaffas för att öka elevernas möjligheter att klara kraven för godkända kunskaper.³¹⁹ En flexibel skolstart är en naturlig följd av den skolutveckling som idag pågår.³²⁰ Stressen i skolan minskar genom att man accepterar att elever har olika behov och förutsättningar och behöver olika lång tid för att nå kunskapskraven för godkänt i ett ämne.³²¹ Den flexibla skolstarten innebär också att vissa elever kommer att gå snabbare fram medan andra ges möjlighet att ta längre tid på sig, utan hindrande tidsstrukturer.³²² Den enskilde eleven skall kunna välja att studera olika ämnen i olika takt.³²³ Det är högst rimligt att varje skola själv skall få förfoga över hur tiden används för att nå kraven för godkända kunskaper.³²⁴ Det skall därför vara möjligt att förlänga skolgången på grundskolenivå för de elever som har svårt att nå de grundläggande kunskapskraven.³²⁵ Å andra sidan bör de elever som uppfyller kraven för godkända kunskaper få lämna grundskolan redan tidigare än våren då han eller hon fyller 16.³²⁶ Skolan har en kompensatorisk uppgift som innebär att ge mer resurser i form av tid, utrustning, personalresurser etc. till dem som behöver mer.³²⁷ Undervisningstid skall också kunna flyttas mellan olika ämnen om det krävs för att nå kunskapskraven för godkänt.³²⁸ Hur

³¹⁴ 2000/01:Ub236(fp), 2001/02:Ub221(fp), 2001/02:Ub222(fp), 2002/03:Ub229(fp), 2002/03:Ub244(fp), 2003/04:Ub367(fp)

³¹⁵ 2000/01:Ub225(fp), 2001/02:Ub222(fp), 2002/03:Ub229(fp), 2003/04:Ub388(fp)

³¹⁶ 2001/02:Ub233(m)

³¹⁷ 2001/02:Ub222(fp)

³¹⁸ 2001/02:Ub436(kd)

³¹⁹ 2002/03:Ub336(c)

³²⁰ 2003/04:Ub392(c)

³²¹ 2003/04:Ub388(fp)

³²² 2003/04:Ub392(c)

³²³ 2003/04:Ub276(m), 2004/05:Ub390(m)

³²⁴ 2004/05:Ub226(m)

³²⁵ 2004/05:Ub480(kd)

³²⁶ 2004/05:Ub390(m)

³²⁷ 2005/06:Ub354(v)

³²⁸ 2005/06:Ub343(fp)

RESULTAT 2. HUR KAN RIKSDAGSLEDAMÖTER FÖRSTÅ KUNSKAPSKRAV?

många timmar som ägnas åt varje ämne bör i en målstyrd skola variera från individ till individ.³²⁹ Ett optimalt lärande sker i det ögonblicket som barnen/ungdomarna också är redo för kunskapen³³⁰, dvs. att var och en kan gå fram i sin egen takt. Undervisningen måste bli mer individualiserad och bättre se till varje enskild elevs behov och förutsättningar.³³¹ Kraven för godkända kunskaper skall bibehållas på nuvarande nivå medan varje elevs behov av stöd för sin utveckling ska mötas individuellt.³³² Det är också angeläget att stödja elever som kan nå kunskapskraven för godkänt i snabbare takt, och för dessa elever behövs också en pedagogisk stimulerande miljö.³³³ Nio, åtta eller tio år i grundskolan borde vara av underordnad betydelse.³³⁴ Den centrala timplanen passar mycket dåligt in i en individanpassad och målstyrd skola.³³⁵ Hur många timmar det tar för en elev att erhålla godkänt betyg borde egentligen vara ointressant.³³⁶ Det är också angeläget att stödja elever som kan nå kraven för godkända kunskaper i snabbare takt.³³⁷

9) Kunskapskraven för godkänt har avslöjat *att skolan inte alltid ser varje elev*. Men att varje elev ses är ett nödvändigt villkor för att man skall kunna ta reda på om eleven uppnått de krav för godkända kunskaper som kursplan och betygskriterier anger.³³⁸ Skolans måste i praktiken vara fullt ut målstyrd för att den ska kunna bli flexibel och anpassningsbar efter elevernas varierande behov.³³⁹ Skolan har alltså ansvaret för att kontinuerlig utvärdering av elevens kunskapsutveckling sker.³⁴⁰ När det gäller gymnasieskolan måste den bättre än i dag ta tillvara den enskilde elevens förutsättningar och mål med studierna.³⁴¹ De brister som hör till hur arbetssätt anpassas till elevers förutsättningar och behov har skolan möjlighet att påverka.³⁴² Det är skolans uppgift att ge möjlighet till alla elever att klara kunskapskraven för godkänt, att hos varje elev

³²⁹ 2006/07:Ub253(mp)

³³⁰ 2007/08:Ub566 (mp)

³³¹ 2008/09:Ub17(s), 2008/09:Ub589(s), 2008/09:Ub591(s), 2009/10:Ub557(s), 2010/11:Ub482(s)

³³² 2008/09:Ub36(s)

³³³ 2009/10:Ub434(kd)

³³⁴ 2009/10:Ub434(kd)

³³⁵ 2009/10:Ub14(mp)

³³⁶ 2009/10:Ub468(kd)

³³⁷ 2010/11:Ub309(kd)

³³⁸ 1994/95:Ub7(fp), 1994/95:Ub7(fp)

³³⁹ 1996/97:Ub26(fp), 1997/98:Ub29(fp), 1997/98:Ub250(fp), 1998/99:Ub27(fp), 1998/99:Ub268(fp), 1999/2000:Ub294(fp)

³⁴⁰ 1999/2000:Ub249(kd)

³⁴¹ 2000/01:Ub260(m)

³⁴² 2001/02:Ub483(m)

skapa sund självförtroende och respekt för andra människor.³⁴³ Skolans viktigaste uppdrag är att ge varje elev de kunskaper som är nödvändiga för att leva och verka i ett modernt samhälle.³⁴⁴ Frånvaron och avhoppet från gymnasieskolan måste minska och skolan har ett ansvar för att se varje elev.³⁴⁵

10) Kunskapskraven för godkänt har avslöjat att skolans utvecklingsbehov inte tillgodoses. Istället krävs att det pedagogiska arbetet stimuleras och det förutsätter förmåga att skapa uppslutning kring lokala mål och organisatoriska lösningar.³⁴⁶ En viktig utgångspunkt för det lokala skolutvecklingsarbetet är att skolan skall vara mål- och resultatorienterad.³⁴⁷ Målet att ingen elev ska bli underkänd fordrar att skolsystemet utvecklas till att vara mer lokalt utformat och mer målstyrt.³⁴⁸ Den målstyrda skolan kräver att det avsätts tid för organisationsarbete inom ramen för lärarnas ordinarie arbetstid.³⁴⁹ Men skolans problem är inte vare sig dess elever eller dess lärare. Inte heller är problemen läroplanen eller andra mål skolan har. Det är i stället skolans monopolistiska organisation som styr och låser vilket måste motarbetas med en förnyelse av varje skola på ett sätt som frigör kraften.³⁵⁰ Det som gäller är också utvecklande av nya sätt att lära för att öka elevernas möjligheter att klara kraven för godkända kunskaper.³⁵¹ Gymnasieskolan behöver utvecklas och kvaliteten höjas, så att fler elever når godkända kunskaper.³⁵² Det är nödvändigt att utveckla skolans arbetsorganisation för att bättre ta till vara lärarens och övrig personals yrkesprofessionalitet.³⁵³ Skolor kan få ansöka om medel för att genomföra projekt som syftar till att höja kvaliteten i undervisningen.³⁵⁴ Detta förutsätter inrättandet av en kvalitetspott för pedagogisk utveckling.³⁵⁵ Grunden för skolans utveckling är mål- och resultatstyrningen som innebär att det finns en stor frihet vad gäller hur undervisningen utformas så länge kunskapskraven för godkänt i kursplanerna för respektive ämne uppnås.³⁵⁶

³⁴³ 2002/03:Ub410(m)

³⁴⁴ 2002/03:Ub417(kd), 2003/04:Ub439(kd), 2004/05:Ub460(kd), 2004/05:Ub480(kd)

³⁴⁵ 2009/10:Ub556(s)

³⁴⁶ 1994/95:Ub901(m)

³⁴⁷ 1996/97:Ub22(v)

³⁴⁸ 1997/98:Ub267(c)

³⁴⁹ 1999/2000:Ub275(kd)

³⁵⁰ 2000/01:Ub258(m)

³⁵¹ 2002/03:Ub336(c)

³⁵² 2003/04:Ub10(kd), 2004/05:Ub480(kd), 2005/06:Ub555(kd)

³⁵³ 2008/09:Ub589(s), 2009/10:Ub557(s), 2010/11:Ub482(s)

³⁵⁴ 2008/09:Ub526(mp)

³⁵⁵ 2009/10:Ub513(mp)

³⁵⁶ 2009/10:Ub216(m)

PÅ SKOLNIVÅN

I de undersökta riksdagsmotionerna behandlas ett antal brister inom skolans ansvarsområde. I följande tre punkter redovisas hur dessa brister kommer till uttryck i riksdagsmotionerna som beroende av de nationella kraven för godkända kunskaper.

1) Kunskapskraven för godkänt har avslöjat *brister i attityden till eleverna*. Ett sådant exempel är attityden att vissa elever knappast kan nå godkända kunskaper. Denna attityd måste ändras till en vilja att med skolans kompetens göra det möjligt för varje elev att nå kraven för godkända kunskaper.³⁵⁷ För det är de studieovana eleverna som drabbas hårdast av förhållningssättet att vissa elever knappast kan nå godkända kunskaper.³⁵⁸ Till brister av detta slag kan också hänföras vad som framkom i Skolverkets nationella kvalitetsgranskning 1999 där det visades att skolornas egna krav på undervisningen var mycket låga.³⁵⁹

2) Kunskapskraven för godkänt har avslöjat *att undervisningen inte tillräckligt förnyas, utvecklas eller anpassas*. Styrningen med kunskapskrav ger utrymme för skolor och lärare att själva välja pedagogik och metod att arbeta efter.³⁶⁰ Detta ställer nya anspråk på sättet att tänka och leder till större krav på ansvarstagande och förändringsberedskap.³⁶¹ Med dessa krav på förnyelse, utveckling och anpassning ökar också kraven på skolan att förmedla kunskaper anpassade efter varje elevs förutsättningar.³⁶² Utvecklingen av den kommunala skolan och den därmed genomförda decentraliseringen ökar ansvaret och ger större frihet för den enskilda skolan att utveckla egna mål och undervisnings-sätt.³⁶³ Det är nämligen så att all meningsfull undervisning möter eleven där han/hon befinner sig, något som ställer stora krav på lärarna.³⁶⁴ För det är genom att utveckla skolans undervisningsformer, arbetssätt och pedagogik som man kan få fler elever att nå kraven för godkända kunskaper.³⁶⁵ I och genom den målstyrda skolan skall nämligen läraren anpassa undervisningen så att

³⁵⁷ 2001/02:Ub233(m)

³⁵⁸ 2001/02:Ub222(fp), 2002/03:Ub229(fp), 2003/04:Ub388(fp)

³⁵⁹ 2006/07:Ub309(v)

³⁶⁰ 1994/95:Ub7(fp)

³⁶¹ 1996/97:Ub24(c)

³⁶² 1997/98:Ub28(c), 1998/99:Ub227(c), 2000/01:Ub239(c), 2002/03:Ub336(c), 2003/04:Ub392(c)

³⁶³ 1998/99:Ub801(mp), 2000/01:Ub816(mp), 2001/02:Ub458(mp)

³⁶⁴ 1999/2000:Ub277(kd)

³⁶⁵ 2000/01:Ub239(c), 2002/03:Ub336(c), 2003/04:Ub392(c)

varje elev ges förutsättningar att uppnå dessa kunskapskrav i alla ämnen.³⁶⁶ När väl kunskapskraven för varje ämne och kurs är kända kan skolor och lärare utveckla undervisningen så att kraven för godkända kunskaper nås.³⁶⁷ Undervisningen behöver också göras mer relevant för elever med olika bakgrund och studiemål.³⁶⁸

3) Kunskapskraven för godkänt har avslöjat *att ett individualiserat arbetssätt inte används i tillräcklig grad*. Ett utvecklingsbehov på detta område är att ansvaret för studierna skall överföras på eleven. Detta kommer att innebära att det mesta av skolarbetet sker genom individuellt arbete, men arbete i smågrupper och klassundervisning kan också förekomma.³⁶⁹ Dagens läroplaner innehåller kunskapskrav utan att reglera arbetsformerna vilket innebär att de erbjuder förutsättningar för ett individualiserat arbetssätt och varierande pedagogik så att eleven lär sig att våga lita på den egna förmågan och ta egna initiativ.³⁷⁰ Elevernas kreativa förmåga måste stimuleras i skolan.

Att ställa kvalitetskrav

PÅ KOMMUNERNA

I de undersökta riksdagsmotionerna beskrivs ett antal kvalitetskrav som ställs på kommunerna och som har sin grund i den nationella målstyrningen med kunskapskrav för godkänt. I följande tre punkter redovisas hur dessa krav kommer till uttryck i riksdagsmotionerna som beroende av de nationella kraven för godkända kunskaper.

1) Kunskapskraven för godkänt ställer krav på *att kommunerna tar sitt driftsansvar*. Den ansvarsfördelning inom skolväsendet som möjliggjorts i och med kraven för godkända kunskaper, innebär att riksdagen och regeringen lägger fast generella och riksgiltiga mål för skolan, medan det fulla driftsansvaret för verksamheten ligger hos kommunerna.³⁷¹

2) Kunskapskraven för godkänt ställer krav på *att kommunerna ställer resurser till förfogande*. I gällande ansvarsfördelning står kommunerna för skolans drift. Det gäller att prioritera insatser som leder fram till de mål som finns formulerade i läroplan, kommunens skolplan och den lokala arbetsplanen.³⁷² Tid och

³⁶⁶ 2005/06:Ub339(m)

³⁶⁷ 2008/09:Ub17(s)

³⁶⁸ 2008/09:Ub36(s), 2009/10:Ub556(s)

³⁶⁹ 1990/91:Ub132(mp)

³⁷⁰ 1997/98:Ub208(m)

³⁷¹ 1994/95:Ub901(m)

³⁷² 1990/91:UB149(v), 1990/91:Ub313(v), 1991/92:Ub810(v)

RESULTAT 2. HUR KAN RIKSDAGSLEDAMÖTER FÖRSTÅ KUNSKAPSKRAV?

resurser måste avsättas så att eleverna kan nå de fastställda kunskapskraven.³⁷³ Det är ju också i kommunerna man bäst kan bedöma en skolas behov av resurser för att åstadkomma en likvärdig utbildning.³⁷⁴ Kommunen skall garantera skolorna vissa resurser så att de höga kvalitetsmålen inte äventyras.³⁷⁵ För att skolorna skall kunna fullfölja sin uppgift enligt de mål och riktlinjer som lagts fast av regering och riksdag måste de få tillräckliga resurser.³⁷⁶ När det gäller grundskolan så krävs det en bred satsning på kvalitetshöjning om det överhuvudtaget ska vara möjligt att klara målsättningen att alla elever ska uppnå de krav för godkända kunskaper som fastställts i läroplan och kursplaner.³⁷⁷ Grundskolan måste ges större möjligheter att nå sina mål och lösa sina problem.³⁷⁸ En sak som krävs är mer personal för att öka elevernas möjligheter att klara kunskapskraven för godkänt.³⁷⁹ Det är kommunerna som skall svara för att skolan får de resurser och de förutsättningar i övrigt som behövs.³⁸⁰ När det gäller läromedel så fordras det en stor satsning på läromedel, såväl böcker som andra verktyg, för att eleverna ska nå kraven för godkända kunskaper.³⁸¹ Vad som gäller är att kommunerna ställer tillräckliga resurser till förfogande.³⁸² Från början av 1990-talet är det kommunerna som har ansvaret för skolans organisation och ekonomi.³⁸³ Orsaken till att eleverna inte når kunskapskraven för godkänt är att de aldrig får den hjälp och stimulans som de har behov av och har rätt till. Lärarna vet vilka åtgärder som behöver vidtas men de har ingen möjlighet att fatta beslut på enbart pedagogiska grunder, eftersom de inte har tillräckliga resurser till sitt förfogande.³⁸⁴ Skolans måluppfyllelse är i mångt och mycket en fråga om vilka resurser som finns tillgängliga och hur de används.³⁸⁵ Genom att t.ex. anställa fler behöriga lärare går det att minska andelen elever som inte når kraven för godkända kunskaper i sko-

³⁷³ 1993/94:Ub21(c), 1994/95:Ub304(c)

³⁷⁴ 1993/94:Ub89(s)

³⁷⁵ 1996/97:Ub20(m), 1998/99:Ub14(m)

³⁷⁶ 1996/97:Ub230(kd), 1997/98:Ub256(kd)

³⁷⁷ 1996/97:Ub230(kd), 1997/98:Ub256(kd), 1998/99:Ub246(kd), 1999/2000:Ub275(kd), 2000/01:Ub316(kd)

³⁷⁸ 1997/98:Ub250(fp)

³⁷⁹ 2002/03:Ub336(c)

³⁸⁰ 2003/04:Ub276(m)

³⁸¹ 2005/06:Ub587(kd)

³⁸² 2005/06:Ub238(m)

³⁸³ 2007/08:Ub353(v)

³⁸⁴ 2008/09:Ub16(v)

³⁸⁵ 2008/09:Ub34(v)

lan.³⁸⁶ Alla skolor har inte samma villkor, lika chanser kräver olika resurser.³⁸⁷ Resurserna skall fördelas till skolor efter elevernas förutsättningar och behov.³⁸⁸

3) Kunskapskraven för godkänt ställer krav på *att alla elever har rätt att uppnå en miniminivå av kunskaper, dvs. den nivå som dessa kunskapskrav definierar*. I och med den nationella mål- och resultatstyrningen av skolan har kommunerna huvudansvaret för verksamheten. Möjligheten att en elev i grundskolan inte får betyg samt att en elev i gymnasieskolan kan få IG understryker elevens rätt att få stöd för att nå kraven för godkända kunskaper.³⁸⁹ Målet för grundskolan är att alla som lämnar skolan ska ha godkända betyg.³⁹⁰ Resurser skall alltså sättas in så att alla elever skall kunna nå de kunskaper och färdigheter som kunskapskraven för godkänt motsvarar.³⁹¹ För varje elev gäller rätten att nå dessa kunskapskrav och därutöver lära sig så mycket som möjligt.³⁹² Därför är det viktigt att alla elever får det stöd som behövs för att nå kraven för godkända kunskaper.³⁹³ Skolans likvärdighet innebär att varje elev ges goda möjligheter att få sina behov tillgodosedda. På så sätt kan alla elever nå kunskapskraven för godkänt.³⁹⁴ Vad som gäller är att alla elever måste få förutsättningar att nå sådana kunskaper.³⁹⁵ Dessa grundläggande kunskapskrav som skall uppnås bör ses som en rättighetskatalog för eleverna, eftersom det uttrycks tydligt att det är skolans ansvar att eleverna når dem.³⁹⁶ Varje elev i skolan ska nå kunskapskraven för godkänt³⁹⁷, eller med andra ord, varje barn har rätt till det stöd han eller hon behöver för att nå godkända kunskaper.³⁹⁸ Utöver att ha rätt till sin skolgång, skall elever också ha rätt att nå kraven för godkända kunskaper.³⁹⁹ Alla barns rätt att utvecklas och nå kunskapskraven för godkänt gäl-

³⁸⁶ 2008/09:Ub452(s)

³⁸⁷ 2009/10:Ub557(s), 2010/11:Ub482(s)

³⁸⁸ 2010/11:Ub482(s)

³⁸⁹ 1994/95:Ub7(fp)

³⁹⁰ 2000/01:Ub239(c)

³⁹¹ 2001/02:Ub27(m)

³⁹² 2005/06:Ub343(fp)

³⁹³ 2007/08:Ub514(s), 2008/09:Ub595(s)

³⁹⁴ 2007/08:Ub353(v)

³⁹⁵ 2008/09:Ub491(mp), 2009/10:Ub513(mp)

³⁹⁶ 2008/09:Ub16(v)

³⁹⁷ 2008/09:Ub17(s)

³⁹⁸ 2008/09:Ub589(s), 2009/10:Ub557(s), 2010/11:Ub482(s)

³⁹⁹ 2009/10:Ub13(v), 2009/10:Ub14(mp), 2009/10:Ub15(s)

RESULTAT 2. HUR KAN RIKSDAGSLEDAMÖTER FÖRSTÅ KUNSKAPSKRAV?

ler oavsett vilka förutsättningar de har, vilken utbildning eller inkomst föräldrarna har, eller var barnen bor.⁴⁰⁰

PÅ SKOLAN

I de undersökta riksdagsmotionerna beskriva också ett antal krav som kunskapskraven för godkänt ställer på skolan. I följande fem punkter redovisas hur dessa krav kommer till uttryck i riksdagsmotionerna som beroende av de nationella kraven för godkända kunskaper.

1) Kunskapskraven för godkänt ställer krav på *att skolan organiseras och arbetar optimalt*. Alla elever skall få möjlighet att nå en miniminivå av kunskaper och för att detta skall bli verklighet måste kvaliteten i undervisningen säkerställas vilket bland annat underlättas av att nationella krav för godkända kunskaper har satts upp.⁴⁰¹ Skolans beslutanderätt över hur dessa kunskapskrav skall uppnås innefattar undervisningsmetoder, anställningsbeslut, lönesättning och hur skolans resurser fördelas.⁴⁰²

2) Kunskapskraven för godkänt ställer krav på *att skolan ser sitt huvuduppdrag som elevernas kunskapsutveckling*. P.g.a. att skolan fått alltfler uppgifter som flyttar fokus från kunskapskraven, har andelen elever som inte når kraven för godkända kunskaper ökat. Skolan måste få större möjligheter att fokusera på kunskapskraven och lärarna måste få de förutsättningar och verktyg som krävs för att klara detta viktiga uppdrag.⁴⁰³

3) Kunskapskraven för godkänt ställer krav på *att skolan måste utvecklas och att ansvaret för detta ligger hos personalen*. Därför måste alla som arbetar med och i den målrelaterade skolan ta sin del av ansvaret för skolans utveckling.⁴⁰⁴

4) Kunskapskraven för godkänt ställer krav på *att skolan skall ge uppmuntran, stöd och hjälp*. När det gäller skolans undervisning skall den vara verklighetsförankrad och utgå ifrån elevernas egna frågeställningar, och man bör använda sig av ett undersökande och problematiserande arbetssätt där eleverna själva är aktiva.⁴⁰⁵ Själva skolarbetet måste präglas av samarbete utan konkurrens och av kreativitet.⁴⁰⁶ Det måste finnas ett stort mått av lyhördhet för varje barns

⁴⁰⁰ 2009/10:Ub14(mp), 2009/10:Ub13(v)

⁴⁰¹ 2003/04:Ub276(m)

⁴⁰² 2003/04:Ub276(m)

⁴⁰³ 2005/06:Ub345(fp)

⁴⁰⁴ 1999/2000:Ub275(kd)

⁴⁰⁵ 1991/92:Ub810(v)

⁴⁰⁶ 1992/93:Ub525(kds)

önskemål och individuella förutsättningar.⁴⁰⁷ Det skall heller inte finnas brister i personalens förväntningar på eleverna.⁴⁰⁸ Vissa barn kanske inte når längre än till kraven för godkända kunskaper, men för vissa barn skall de stimuleras att nå mycket längre än vad skolans kursplaner kräver.⁴⁰⁹ I skolan måste alla visa respekt för varandra och gemensamt arbeta för att nå de grundläggande kunskapskraven.⁴¹⁰ I den ideala skolan arbetar lärare och elever sida vid sida mot ett gemensamt mål.⁴¹¹

5) Kunskapskraven för godkänt ställer krav på *att individuella planer upprättas, för hur skolan, eleven och föräldrarna skall arbeta för att eleven skall nå målen*. Det är viktigt att alla elever har rätt till en individuell utvecklingsplan för sin utbildning.⁴¹² Utvecklingssamtalet har bl.a. funktionen att eleverna, bättre än bara genom betyg, på ett tydligt sätt få veta vad de kan, vad de inte kan och vad de kan bli bättre på.⁴¹³ Därför bör det finnas betygsfria skriftliga omdömen som en formaliserad version av utvecklingssamtalen som hålls varje år i grundskolan.⁴¹⁴ Det är dags att varje elev ska få skriftliga omdömen från årskurs 1. De skall på ett tydligt och konkret sätt visa elevens utveckling i förhållande till kunskapskraven och på så sätt tydliggöra för skolan, eleven och hemmet vilka förbättringsinsatser som behövs. För att säkra kvaliteten på dessa omdömen ska en gemensam struktur och nationella kriterier tas fram.⁴¹⁵

PÅ SKOLLEDARNA

I de undersökta riksdagsmotionerna beskrivs vilka krav som ställs på skolledare. Följande punkt redovisar hur dessa krav kommer till uttryck i riksdagsmotionerna som beroende av de nationella kraven för godkända kunskaper.

1) Kunskapskraven för godkänt *gör skolledare till innehavare av viktiga och ansvarsfyllda roller*. I och med reformen 1994 kan sägas att de nya läroplanerna, kursplanerna och timplanerna ställer stora krav på skolans ledning.⁴¹⁶ Rektorer har det yttersta ansvaret för att alla elever får minst godkända kunskap-

⁴⁰⁷ 2001/02:Ub30(fp)

⁴⁰⁸ 2001/02:Ub483(m)

⁴⁰⁹ 2002/03:Ub443(kd), 2003/04:Ub377(kd), 2004/05:Ub480(kd), 2005/06:Ub587(kd), 2005/06:Ub593(kd)

⁴¹⁰ 2005/06:Ub343(fp), 2005/06:Ub343(fp)

⁴¹¹ 2006/07:Ub254(mp)

⁴¹² 2002/03:Ub329(s)

⁴¹³ 2008/09:Ub11(mp)

⁴¹⁴ 2008/09:Ub11(mp)

⁴¹⁵ 2010/11:Ub2(s, mp, v)

⁴¹⁶ 1994/95:Ub901(m)

RESULTAT 2. HUR KAN RIKSDAGSLEDAMÖTER FÖRSTÅ KUNSKAPSKRAV?

er.⁴¹⁷ Detta kan gå till så att kommunerna i större utsträckning skriver kontrakt med rektorerna som reglerar vilka krav för godkända kunskaper som gäller och vilka resurser rektorn förfogar över med det klara målet att rektorer som inte når upp till överenskommelsen bör bytas ut.⁴¹⁸ I skolan är det rektorerna som har det övergripande ansvaret för att verksamheten som helhet inriktas på att nå de riksgiltiga kunskapskraven för godkänt.⁴¹⁹ I rollen som pedagogisk ledare har rektor det övergripande ansvaret för att dessa krav uppfylls.⁴²⁰ Men problemet är att det ännu inte finns en rektor som tvingas avgå för att hon/han misslyckats med att ge alla elever godkända kunskaper.⁴²¹ Huvudmännen måste skapa förutsättningar så att rektorerna kan utöva ledning och styrning mot uppställda mål.⁴²² Samtidigt är det så att den målstyrda skolan ställer mycket stora krav på rektorernas kompetens och ansvarstagande.⁴²³ Skolledarna har en central roll för utvecklingen av och resultaten i skolan och då bygga en organisation för att nå högsta möjliga måluppfyllelse.⁴²⁴

PÅ ELEVERNA

I de undersökta riksdagsmotionerna beskrivs vidare ett antal krav som kunskapskraven för godkänt ställer på eleverna. I följande fyra punkter redovisas hur dessa krav kommer till uttryck i riksdagsmotionerna som beroende av de nationella kraven för godkända kunskaper.

1) Kunskapskraven för godkänt ställer krav på *att eleverna skall nå minst betyget godkänt*. Dessa krav gör att det finns en klar gräns för betyget G.⁴²⁵ Kraven på eleverna innebär att de ska uppnå vissa fastställda kunskapskrav för att erhålla godkänt betyg.⁴²⁶

2) Kunskapskraven för godkänt ställer krav på *att eleverna, tillsammans med sina föräldrar och lärare, är motiverade*. Den flexibla skolgång som dessa kunskaps-

⁴¹⁷ 1997/98:Ub28(c)

⁴¹⁸ 1998/99:Ub227(c)

⁴¹⁹ 1999/2000:Ub275(kd)

⁴²⁰ 2000/01:Ub225(fp), 2001/02:Ub222(fp), 2005/06:Ub345(fp)

⁴²¹ 2000/01:Ub239(c)

⁴²² 2000/01:Ub331(kd), 2001/02:Ub447(kd), 2002/03:Ub444(kd), 2003/04:Ub10(kd), 2003/04:Ub498(kd), 2005/06:Ub555(kd)

⁴²³ 2004/05:Ub480(kd), 2005/06:Ub587(kd)

⁴²⁴ 2008/09:Ub589(s), 2009/10:Ub557(s), 2010/11:Ub482(s)

⁴²⁵ 1998/99:Ub14(m)

⁴²⁶ 2009/10:Ub434(kd)

krav gör möjlig, kräver en utvecklad pedagogisk lärandemiljö där både elever, föräldrar och pedagoger är motiverade.⁴²⁷

3) Kunskapskraven för godkänt ställer krav på *att eleverna är disciplinerade*. I den utsträckning som kraven fokuserar på goda kunskaper och färdigheter innebär detta krav på en arbetsdisciplin som i sig är fostrande.⁴²⁸ Det är både skolan och föräldrarna som skall tillse att eleven bedriver studier i den omfattningen att de nationella kunskapsmålen och elevens egna mål nås.⁴²⁹ Skolan är en arbetsplats både för lärarna och eleverna och där alla måste arbeta hårt för att nå målen.⁴³⁰

Avgörande förutsättningar

För att nationella kunskapskrav skall kunna stödja skolans verksamhet på olika nivåer krävs, enligt riksdagsmotionerna, att ett antal förutsättningar är på plats. I detta avsnitt skall förutsättningarna beskrivas uppdelade på tre områden med varsin rubrik: kunskapskravens konstruktion, kontext och komplement.

Konstruktionen

I de undersökta riksdagsmotionerna beskrivs ett antal förutsättningar som gäller kunskapskravens konstruktion och som krävs för att dessa skall kunna fungera enligt sitt syfte. Exempel på vad som förs fram är att kunskapskraven behöver bli tydligare, mer precisa, fler, etc. I det följande redovisas hur dessa förutsättningar kommer till uttryck i riksdagsmotionerna.

1) Kunskapskraven *måste vara tydliga och relaterade till vart och ett av betygstegen*. Redan från början, dvs. i den inledande diskussionen av det som skulle bli läroplansreformen 1994, uttrycks att det nya betygssystemet rimligen måste vara relaterat till bestämda nationella kunskapskrav i de kommande kursplanerna.⁴³¹ Uppgiften är att läroplanerna skall skrivas på ett nytt sätt och kunskapskraven skall formuleras så att skolans uppgift blir tydlig och möjlig att genomföra.⁴³² Om kunskapskraven görs precisa, så kan dessa bli statsmakternas kanske viktigaste instrument att påverka skolutvecklingen i landet. Det finns nämligen mycket som talar för att oklarhet och oenighet om målen är ett av skolans

⁴²⁷ 2010/11:Ub309(KD)

⁴²⁸ 1990/91:Ub211(m)

⁴²⁹ 2003/04:Ub276(m), 2004/05:Ub390(m)

⁴³⁰ 2005/06:Ub343(fp), 2005/06:Ub343(fp)

⁴³¹ 1990/91:Ub147(c)

⁴³² 1990/91:Ub211(m), 1990/91:Ub241(m)

RESULTAT 2. HUR KAN RIKSDAGSLEDAMÖTER FÖRSTÅ KUNSKAPSKRAV?

största problem.⁴³³ Det framlagda betygsförslaget 1992 har brister och Skolverket skall därför få i uppdrag att definiera kunskapskraven bättre för att undvika individuella tolkningar på respektive skola.⁴³⁴ När det gäller betygen bör dessa ges tidigare och i fler steg än i dag men de skall även framgent vara målrelaterade med tydliga kunskapskrav för alla betygssteg.⁴³⁵ En förbättring av betygssystemet innebär att betygen är målrelaterade men att systemet utvecklas så att det får fler betygssteg.⁴³⁶ Om det finns ett tolkningsutrymme mellan skolor, så bör detta åtgärdas, eftersom det sätter de målrelaterade betygen ur spel.⁴³⁷ Betyget som elever får är beroende av en mängd omständigheter som har alltför lite att göra med om han eller hon uppfyller kunskapskraven.⁴³⁸ Kort uttryckt är det så att de nationella kunskapskraven och skolans kunskapsuppdrag behöver preciseras.⁴³⁹ Ett sätt att öka precisionen är att förse det målrelaterade betygssystemet med flera steg, men det är också fel att det inte finns distinkta kunskapskrav för godkänt i årskurs tre och sex. Detta förhållande leder till att många elever lämnas i sticket.⁴⁴⁰ Dagens betygssystem fungerar dåligt som pedagogiskt instrument eftersom betygen säger för lite om vad eleverna kan och vilka utvecklingsmöjligheter de har, förutom att de är djupt orättvisa. Fullständig likvärdighet är inte möjlig med nuvarande betygssystem.⁴⁴¹ Ett krav som kan ställas på betygssystemet är att det ska framgå klart vad betygen ska mäta, dvs. vilka kunskapskraven är.⁴⁴² Läroplanerna och kursplanerna används inte ute i skolorna därför att de uppfattas som otydliga.⁴⁴³

2) Kunskapskraven *måste vara mätbara för att möjliggöra en kvalitetssäkring av skolan* som innebär att ansvar och befogenheter därmed är klart definierade.⁴⁴⁴ Kunskapskraven måste formuleras klart och tydligt: alla ska nå upp till de kunskaper de som medborgare behöver.⁴⁴⁵ Riksdagens revisorer har haft påpe-

⁴³³ 1990/91:Ub821(fp)

⁴³⁴ 1997/98:Ub201(m)

⁴³⁵ 1998/99:Ub227(c)

⁴³⁶ 2000/01:Ub270(c), 2000/01:Ub239(c)

⁴³⁷ 2001/02:Ub270(kd)

⁴³⁸ 2004/05:Ub230(mp), 2007/08:Ub566(mp)

⁴³⁹ 2005/06:Ub238(m)

⁴⁴⁰ 2005/06:Ub343(fp)

⁴⁴¹ 2007/08:Ub566(mp)

⁴⁴² 2008/09:Ub10(v)

⁴⁴³ 2008/09:Ub16(v)

⁴⁴⁴ 1997/98:Ub281(v)

⁴⁴⁵ 1997/98:Ub28(c)

kanden om tydligare kunskapskrav och inte minst att uppföljning av dem måste initieras.⁴⁴⁶ Den otydlighet som Riksdagens revisorer visar i sin rapport när det gäller kunskapskraven är oacceptabel och måste omedelbart ses över.⁴⁴⁷ Orsaken till att kommunaliseringen hittills misslyckats beror bl.a. på att staten inte varit tydlig i formuleringen av kraven för godkända kunskaper.⁴⁴⁸ Till kunskapskravens otydlighet i grundskolan hör att en stor del av dem idag är relativa och svåra att mäta med traditionella metoder.⁴⁴⁹ För att målstyrningen skall fungera krävs att de nationella kunskapskraven är tydliga och lätta att tolka. Så är det inte i dag.⁴⁵⁰

3) Kunskapskraven *måste konstrueras så att de stödjer den likvärdiga skolan*. En del av problemet med att bristande likvärdighet leder till att de sociala skillnaderna i skolan ökar kan hänföras till hur styrdokumentet är formulerade.⁴⁵¹ Mängden mål som skolan har i dagsläget skapar osäkerhet och otydlighet, medan tydliga kursplaner kommer att bidra till att elever, var de än bor, kommer att kunna ges likvärdig utbildning.⁴⁵² Vad gäller kunskapskraven så bör de förbättras genom att de stramas upp, blir färre, mer likartat utformade och tydligare.⁴⁵³ Det konstateras också att kunskapskraven för skolan måste bli färre, tydligare och mätbara.⁴⁵⁴ Trots att nationella kunskapskrav för godkända kunskaper finns, existerar risken att den många gånger kravlösa skolan i första hand missgynnar studiesvaga elever eftersom det ofta är dessa individer som behöver tydliga ramar och mål för att kunna prestera.⁴⁵⁵

Kontexten

PÅ NATIONELL NIVÅ

Ansvar, förståelse, mängden av olika mål, etc.

I de undersökta riksdagsmotionerna beskrivs också ett antal förutsättningar på den nationella nivån som krävs för att kunskapskraven skall fungera enligt syf-

⁴⁴⁶ 1998/99:Ub1(fp)

⁴⁴⁷ 1999/2000:Ub275(kd), 2000/01:Ub316(kd)

⁴⁴⁸ 1999/2000:Ub294(fp), 2000/01:Ub225(fp), 2000/01:Ub236(fp), 2001/02:Ub221(fp), 2002/03:Ub244(fp), 2003/04:Ub367(fp)

⁴⁴⁹ 2005/06:Ub428(mp), 2007/08:Ub566(mp)

⁴⁵⁰ 2005/06:Ub587(kd)

⁴⁵¹ 2008/09:Ub16(v), 2009/10:Ub13(v)

⁴⁵² 2008/09:Ub17(s)

⁴⁵³ 2008/09:Ub18(mp)

⁴⁵⁴ 2008/09:Ub589(s), 2008/09:Ub591(s), 2009/10:Ub557(s), 2010/11:Ub482

⁴⁵⁵ 2010/11:Ub1(sd)

RESULTAT 2. HUR KAN RIKSDAGSLEDAMÖTER FÖRSTÅ KUNSKAPSKRAV?

tet. I följande sex punkter redovisas hur dessa förutsättningar kommer till uttryck i riksdagsmotionerna.

1) Kunskapskraven förutsätter *att staten tar ansvar för dessa*. Det statliga ansvaret består kort och gott i att sätta upp nationella mål i läroplanerna och nationella kunskapskrav för godkänt i kursplanerna per ämne och årskurs.⁴⁵⁶

2) Kunskapskraven förutsätter *att förståelsen och acceptansen för dem stärks*. Sluta nedvärdera skolans kunskapskrav, vilket ibland görs i debatten. Statsmakterna har uttalat att den svenska skolan ska förändras från regelstyrning till målstyrning.⁴⁵⁷

3) Kunskapskraven förutsätter *att de inte blir för många eller för otydliga*. Utgångspunkten är att den statliga styrningen bör ske genom klara och tydliga kunskapskrav för godkända kunskaper.⁴⁵⁸ Men kraven får inte bli för många eftersom skolan idag har att brottas med en kraftig målträngsel.⁴⁵⁹ Det viktiga är att läroplan och kursplaner blir en helhet med färre och distinktare mål som lättare och tydligare går att följa upp. Tydliga kursplaner kommer att bidra till att elever, var de än bor, kommer att kunna ges likvärdig utbildning.⁴⁶⁰

4) Kunskapskraven förutsätter *att det inte är för många krav längre ner i åldrarna*. Ett sådant exempel är de krav för godkända kunskaper som ska omfatta elever i årskurs 3 och gälla för ämnena svenska, svenska som andraspråk och matematik samt för de natur- och samhällsorienterande ämnesgrupperna. Detta är en onödig reform eftersom den dessvärre bygger på den felaktiga och illa underbyggda tesen att lärare saknar tillräcklig information och kännedom om elevernas kunskaper och att det är därför som vissa inte når kunskapskraven.⁴⁶¹ Den föreslagna förändringen i skolår 3 med nationella krav för godkända kunskaper kommer att innebära mycket stora förändringar av skolans verksamhet genom att den försvårar för pedagogiska alternativ samt individualiseringen av undervisningen i de lägre årskurserna.⁴⁶² Införandet av dessa kunskapskrav kommer att styra undervisningen mot ett fåtal ämnen och kommer därför att leda till sämre kunskaper.⁴⁶³

⁴⁵⁶ 2003/04:Ub276(m)

⁴⁵⁷ 1990/91:Ub821(fp)

⁴⁵⁸ 1998/99:Ub227(c)

⁴⁵⁹ 2005/06:Ub343(fp)

⁴⁶⁰ 2008/09:Ub17(s)

⁴⁶¹ 2006/07:Ub14(v), 2008/09:Ub16(v)

⁴⁶² 2006/07:Ub16(mp)

⁴⁶³ 2008/09:Ub16(v)

5) Kunskapskraven förutsätter *att det sker en bättre förankring hos de professionella*. Om skolan framgångsrikt skall kunna styras med hjälp av kunskapskrav, så måste reformarbetet förankras bland skolans professionella grupper, framför allt lärarna.⁴⁶⁴ Den på detta sätt målrelaterade skolan kan aldrig bli verklighet utan förankring hos lärargruppen.⁴⁶⁵

6) Kunskapskraven förutsätter *att staten och kommunerna har ett delat ansvar*. Vad detta handlar om är statens och kommunernas delade ansvar för att de nationella kraven för godkända kunskaper uppnås och att alla barn därmed erbjuds en likvärdig utbildning av god kvalitet.⁴⁶⁶

Behovet av förändring

I de undersökta riksdagsmotionerna beskrivs ett antal förutsättningar som krävs för att kunskapskraven inte negativt skall påverka skolan. Några av dessa innebär mer eller mindre radikala förändringar. I följande fyra punkter redovisas hur dessa förutsättningar kommer till uttryck i riksdagsmotionerna.

1) Kunskapskraven *skall inte innebära att mål och medel helt hålls isär*. I och med de nationella kunskapskraven sägs ansvaret för genomförandet vara decentraliserat till den lokala nivån. Men när det gäller principerna för undervisningens bedrivande, skall dessa inte uteslutande ses som underordnade kunskapsmålen eftersom det är nödvändigt att läroplanen också anger den inriktning som arbetssättet i skolan bör ha.⁴⁶⁷ Kommande läroplaner skall alltså ange riktlinjer mot arbetssätt och arbetsformer som gynnar ett aktivt lärande utifrån vilka det sedan är eleverna och läraren som tillsammans väljer undervisningsmetoder, vilket alltså sammantaget innebär att läraren inte skall ha ovillkorlig frihet att själv välja arbetssätt.⁴⁶⁸

2) Kunskapskraven *möjliggör en betygsfri skola*. Kraven för godkända kunskaper skall finnas kvar, men betygen skall avskaffas. Ett intyg på genomförd utbildning i gymnasieskolan, efter det att eleven uppnått läroplanernas och kursplanernas kunskapskrav för godkänt, är fullt tillräckligt.⁴⁶⁹ Det kan t.o.m. vara så att om det skall vara möjligt att uppnå de grundläggande kunskapskrav som styrdokumentet satt upp för skolan, så är det nödvändigt att avskaffa

⁴⁶⁴ 1999/2000:Ub275(kd)

⁴⁶⁵ 1999/2000:Ub277(kd)

⁴⁶⁶ 1998/99:Ub2(v)

⁴⁶⁷ 1990/91:Ub313(v)

⁴⁶⁸ 1991/92:Ub810(v)

⁴⁶⁹ 1997/98:Ub281(v)

RESULTAT 2. HUR KAN RIKSDAGSLEDAMÖTER FÖRSTÅ KUNSKAPSKRAV?

betygen.⁴⁷⁰ Det är fullt tillräckligt med ett intyg på genomförd utbildning i grund- och gymnasieskolan när väl eleven har nått upp till kraven för godkända kunskaper i kursplaner och läroplan.⁴⁷¹ Betygen skall avskaffas också därför att de inte behövs som urvalsinstrument. Dessutom är det ju så att ett mål- och kunskapsrelaterade betyg inte kan ha den funktionen.⁴⁷² Kort uttryckt: Fokus på kunskap, bort med betygen.⁴⁷³ De graderade betygen utgör ett hinder för skolans pedagogiska och demokratiska utveckling i och med att de har en negativ påverkan på elevernas inläring.⁴⁷⁴

3) Kunskapskraven *skall inte underordnas en kortsiktig inlärningsprocess*. Problemet uppstår när eleverna ställs inför kravet att uppnå de grundläggande kunskapskraven som gäller för stunden på ett sådant sätt att de kan pricka av det ena kravet för godkänt efter det andra. Det finns alltså en risk för att den kunskap och de färdigheter som anges i skolans mål underordnas en kortsiktig inlärningsprocess.⁴⁷⁵

4) Kunskapskraven *skall inte innebära att lätt funktionshindrade får svårigheter*. Bakgrunden till svårigheterna är kunskapskraven, dvs. att dessa elever i och med de nya styrdokumenterna inte har möjlighet att nå godkända kunskaper i grundskolan. Detta aktualiserar på vilket sätt som grundskolan hanterar barn med särskilda behov. Kanske är det så att man använder särskolan som ett sätt att komma från sitt eget ansvar.⁴⁷⁶

PÅ HUVUDMANNANIVÅN

I de undersökta riksdagsmotionerna beskrivs vidare ett antal förutsättningar på huvudmannanivå som krävs för att kunskapskraven skall fungera. I följande tre punkter redovisas hur dessa förutsättningar kommer till uttryck i riksdagsmotionerna.

1) Kunskapskraven förutsätter *att kommunerna/huvudmännen har ansvar för måloppfyllelsen*. För att detta ansvar skall fungera har varje kommun en lagstadgad skyldighet att upprätta en skolplan för hur man avser att nå de nationella målen, som har satts upp för skolan.⁴⁷⁷ Systemet bygger på en tillit till att

⁴⁷⁰ 1998/99:Ub269(v)

⁴⁷¹ 1999/2000:Ub20(v)

⁴⁷² 2006/07:Ub14(v)

⁴⁷³ 2006/07:Ub309(v)

⁴⁷⁴ 2008/09:Ub34(v)

⁴⁷⁵ 1999/2000:Ub20(v)

⁴⁷⁶ 1998/99:Ub269(v)

⁴⁷⁷ 1996/97:Ub24(c)

kommunerna fullgör sitt ansvar.⁴⁷⁸ Men om kommuner inte lever upp till målen eller om man inte bedriver en kontinuerlig utvärdering av den egna skolverksamheten, så måste de kunna åläggas att förbättra sig under hot av sanktioner.⁴⁷⁹ Någon form av straffåtgärder kan alltså visa sig vara nödvändiga mot kommuner som inte uppfyller läroplanens mål.⁴⁸⁰ Det som krävs är tydliga krav för godkända kunskaper för att det skall gå att utkräva ansvar av skolor och skolhuvudmän i ett mål- och resultatstyrt system.⁴⁸¹ Syftet med det kommunala huvudmannskapet och ansvaret för skolan var att skapa en klarare ansvarsfördelning för skolväsendet.⁴⁸² Kommunernas ansvar är att se till att det finns utbildning av god kvalitet vilket dock inte innebär att all skolverksamhet måste ske i kommunal regi.⁴⁸³ Kommunerna har att i särskilda skolplaner åta sig det pedagogiska ansvaret för att skolans mål uppfylls.⁴⁸⁴ De kommunala utvärderingarna av skolor, lärare och elever ska vara kopplade till ett tydligt system för att styra resurser och insatser dit där behoven är störst så att alla elever ges lika chanser att nå kraven för godkända kunskaper.⁴⁸⁵

2) Kunskapskraven förutsätter *att eleverna ges rätt förutsättningar så att alla kan nå godkända kunskaper*. Huvudmännen skall ge lärare, elever och föräldrar förutsättningar att skapa en skola där alla elever ges möjlighet att klara kraven för godkända kunskaper.⁴⁸⁶ För varför finns i så fall kunskapskraven för godkänt om inte alla skall nå dem?⁴⁸⁷

3) Kunskapskraven förutsätter *att alla elever kan nå dessa krav om de får rätt förutsättningar*. Utgångspunkten är att alla elever skall ges möjlighet att uppnå alla krav för godkända kunskaper innan de lämnar grundskolan.⁴⁸⁸ Några av förutsättningarna för detta är tydlig ledning, prioritering av kunskapskrav och höga förväntningar på eleverna.⁴⁸⁹ Huvudmännens åtagande är inte avklarat förrän eleven uppnår grundskolans samtliga kunskapskrav för godkänt.⁴⁹⁰ Den

⁴⁷⁸ 1996/97:Ub245(v)

⁴⁷⁹ 1997/98:Ub28(c)

⁴⁸⁰ 1997/98:Ub239(c)

⁴⁸¹ 1999/2000:Ub275(kd), 2000/01:Ub316(kd), 2001/02:Ub446(kd), 2002/03:Ub417(kd)

⁴⁸² 2001/02:Ub446(kd), 2002/03:Ub417(kd), 2003/04:Ub439(kd)

⁴⁸³ 2001/02:Ub15(m)

⁴⁸⁴ 2001/02:Ub30(fp)

⁴⁸⁵ 2008/09:Ub9(s)

⁴⁸⁶ 2002/03:Ub336(c), 2003/04:Ub392(c), 2004/05:Ub477(c), 2005/06:Ub426(c)

⁴⁸⁷ 2004/05:Ub390(m)

⁴⁸⁸ 1996/97:Ub20(m), 1997/98:Ub247(m), 1998/99:Ub210(m)

⁴⁸⁹ 2000/01:Ub227(fp)

⁴⁹⁰ 2000/01:Ub239(c), 2002/03:Ub336(c), 2003/04:Ub392(c)

RESULTAT 2. HUR KAN RIKSDAGSLEDAMÖTER FÖRSTÅ KUNSKAPSKRAV?

nödvändiga utgångspunkten är tron på att alla kan uppnå skolans grundläggande kunskapskrav.⁴⁹¹ Huvudmännen måste se till att alla elever får det stöd för sin utveckling de behöver för att nå dessa kunskapskrav.⁴⁹² Det är huvudmännens ansvar att se till att varje elev har rätt till individuell uppföljning och insatser för att nå godkända kunskaper.⁴⁹³ En viktig förutsättning är också att alla får den arbetsro som behövs för att forma verksamheten så att alla elever kan nå kraven för godkända kunskaper.⁴⁹⁴ Skolan måste vara en plats där elever uppnår dessa kunskapskrav efter den enskilde elevens förutsättningar.⁴⁹⁵ Att alla elever når godkända kunskaper måste därför vara den självklara och främsta målsättningen för skolan.⁴⁹⁶ I de fall där eleverna inte når de grundläggande kunskapskraven är orsaken att de inte får den hjälp och stimulans som de har behov av och har rätt till.⁴⁹⁷ Den likvärdiga skolan innebär att varje elev ges goda möjligheter att få sina behov tillgodosedda. På så sätt kan alla elever nå kraven för godkända kunskaper.⁴⁹⁸ Huvudmännen har ansvaret för att se till så att pedagogernas uppdrag är att säkerställa att barnen och ungdomarna når dessa kunskapskrav.⁴⁹⁹ Det är självklart att barn kan och vill lära bara vi ger dem rätt förutsättningar, vilket i sin tur innebär att det som är avgörande för om eleverna når kraven för godkända kunskaper eller inte är hur skolan fungerar.⁵⁰⁰ Därför måste alla skolor vara bra skolor.⁵⁰¹

PÅ SKOLLEDARNIVÅN

I de undersökta riksdagsmotionerna beskrivs ett antal förutsättningar på skolledningsnivå som krävs för att kunskapskraven skall fungera enligt syftet. I följande fyra punkter redovisas hur dessa förutsättningar kommer till uttryck i riksdagsmotionerna.

1) Kunskapskraven förutsätter *att skolledningarna får de resurser som krävs*. Ett tecken som tyder på problem är att rektorer flera gånger tvingats bort p.g.a. budgetmål, men inte om de misslyckats med kraven för godkända kunskap-

⁴⁹¹ 2001/02:Ub233(m)

⁴⁹² 2002/03:Ub329(s)

⁴⁹³ 2002/03:Ub336(c)

⁴⁹⁴ 2003/04:Ub276(m)

⁴⁹⁵ 2004/05:Ub477(c), 2005/06:Ub426(c)

⁴⁹⁶ 2005/06:Ub587(kd)

⁴⁹⁷ 2006/07:Ub14(v)

⁴⁹⁸ 2006/07:Ub309(v)

⁴⁹⁹ 2007/08:Ub566(mp)

⁵⁰⁰ 2008/09:Ub452(s)

⁵⁰¹ 2009/10:Ub13(v), 2009/10:Ub15(s)

er.⁵⁰² Riksdagens revisorer identifierar överbelastade rektorer som en av anledningarna till att den målstyrda skolan inte fått det positiva genomslag som var tänkt.⁵⁰³

2) Kunskapskraven förutsätter *att skolan är en ansvarsenhet*. Detta innebär bl.a. att man gör den enskilda skolan till en autonom enhet, primärt ansvarig inför de berörda eleverna och föräldrarna.⁵⁰⁴ Det är också så att Skolverket skall ges rätt att vidta sanktioner mot de skolor som inte fullföljer sitt ålagda uppdrag vilket också ger föräldrarna ett stöd om tvekan uppstår vem som bär ansvaret för att hjälpa en elev att nå kraven för godkända kunskaper.⁵⁰⁵

3) Kunskapskraven förutsätter *att organisation och arbetsformer är underordnade kraven*, inte tvärtom. Kunskapskraven och innehållet i vad eleverna skall lära sig skall inte underordnas organisation och arbetsformer utan vara överordnade angelägenheter.⁵⁰⁶

4) Kunskapskraven förutsätter *att man skiljer på mål och medel*. Politiken beslutar om de övergripande målen för skolans verksamhet. På skolan gäller det att skilja ut detta från det egna ansvarsområdet som handlar om på vilket sätt kraven för godkända kunskaper ska uppnås.⁵⁰⁷

PÅ LÄRARNIVÅN

I de undersökta riksdagsmotionerna visar sig ett antal förutsättningar på lärarnivå som krävs för att kunskapskraven skall fungera. I följande två punkter redovisas hur dessa förutsättningar kommer till uttryck i riksdagsmotionerna.

1) Kunskapskraven förutsätter *att lärarna är välinformerade om kraven*. En av utgångspunkterna är att läraren följer hur eleverna når en given kompetensnivå, vilket fordrar att läraren bedömer hur elevernas kunskaper och färdigheter förhåller sig till uppställda kunskapskrav.⁵⁰⁸ För att arbetet skall fungera är det av grundläggande betydelse att alla lärare är väl förtrodda med såväl målen för undervisningen som andra nationella ramar för skolverksamheten.⁵⁰⁹ Det kan uttryckas som självklart att människor som arbetar inom skolan har

⁵⁰² 1997/98:Ub28(c)

⁵⁰³ 1999/2000:Ub275(kd)

⁵⁰⁴ 1994/95:Ub901(m)

⁵⁰⁵ 1999/2000:Ub16(m)

⁵⁰⁶ 1990/91:Ub126(m)

⁵⁰⁷ 1996/97:Ub26(fp), 1997/98:Ub221(fp), 1997/98:Ub250(fp)

⁵⁰⁸ 1991/92:Ub225(s), 1992/93:Ub514(s)

⁵⁰⁹ 1996/97:Ub20(m)

RESULTAT 2. HUR KAN RIKSDAGSLEDAMÖTER FÖRSTÅ KUNSKAPSKRAV?

mål med verksamheten och ansvar för att kraven för godkända kunskaper uppfylls.⁵¹⁰

2) Kunskapskraven förutsätter *att lärarna har hög kompetens*. För att skolan skall kunna fullgöra sitt uppdrag måste det finnas lärare med goda kunskaper och hög kompetens som kan bedriva en undervisning med hög kvalitet och delta aktivt i det pedagogiska utvecklingsarbetet. Både grundskolans lärare och lärare med inriktning mot fritidspedagogik, måste ha en bred och djup forskningsbaserad kompetens så att de kan samverka med sina speciella kompetenser så att eleverna når kraven för godkända kunskaper i skolan.⁵¹¹

Komplementen

PÅ NATIONELL NIVÅ

I de undersökta riksdagsmotionerna beskrivs ett antal komplement till de nationella kunskapskraven som anses nödvändiga för att mål- och resultatstyrningen skall fungera enligt syftet. I följande tio punkter redovisas hur dessa komplement kommer till uttryck i riksdagsmotionerna.

1) Kunskapskraven behöver kompletteras med *nationella kontrollinsatser och utvärderingar*. Vad som krävs är ett mycket professionellt, effektivt och ambitiöst skolverk med egna sanktionsmöjligheter gentemot kommuner och skolor som inte klarar måluppfyllelsen.⁵¹² I vilken grad som måluppfyllelsen sker avgörs genom nationella utvärderingar.⁵¹³ Granskningen kan också ske genom nationella prov, vilka ger möjlighet att utvärdera hur många elever som når kunskapskraven för godkänt.⁵¹⁴ Vad som gäller är att det finns en effektiv tillsyn, uppföljning och utvärdering vilken är nödvändig för att mål- och resultatstyrning ska fungera.⁵¹⁵ Styrningen av skolan via mål förutsätter uppföljning och utvärdering samt tydliga och utvärderingsbara kunskapskrav.⁵¹⁶ Behovet finns av ett fristående nationellt kvalitetsinstitut som ges i uppdrag att granska, utvärdera och redovisa alla skolors resultat och kvalitet i förhållande till de nationella målen.⁵¹⁷ En systematisk kvalitetsuppföljning är nödvändig för att

⁵¹⁰ 1998/99:Ub268(fp), 1999/2000:Ub294(fp)

⁵¹¹ 2010/11:Ub6(v)

⁵¹² 1993/94:Ub14(nyd)

⁵¹³ 1993/94:Ub21(c)

⁵¹⁴ 1994/95:Ub304(c)

⁵¹⁵ 1994/95:Ub368(kds), 1996/97:Ub230(kd), 1997/98:Ub256(kd), 1998/99:Ub246(kd)

⁵¹⁶ 1994/95:Ub901(m)

⁵¹⁷ 1998/99:Ub14(m)

förverkliga intentionerna med en målstyrd skola.⁵¹⁸ Utvärderingarna i den decentraliserade och målstyrda skolan skall ske lokalt men sammanställas nationellt.⁵¹⁹ Skolverket bör få i uppdrag att genomföra en utvärdering av betygen på nationell nivå för att undersöka om de motsvarar de kunskaper de ska enligt kunskapskraven. Men det behöver också inrättas en nationell skolinspektion.⁵²⁰ Staten måste se till så att de ansvariga, skolhuvudmän och skolledningar, verkligen når skolans mål.⁵²¹ Det kan konstateras att statens utvärderingsinstrument är otillräckliga.⁵²² Den starka och oberoende tillsynen är en garant för en likvärdig skola i ett decentraliserat och målstyrt skolsystem med många olika huvudmän.⁵²³ Staten styr skolan genom nationella måldokument och tillsyn.⁵²⁴ Men om utvärderingar skall vara möjliga krävs tydligt formulerade mål.⁵²⁵ Det verkar som att elevernas betyg blir högre trots att resultat på de nationella proven sjunker, vilket gör det angeläget att regeringen övervakar att de bestämmelser som finns kring måluppfyllelse verkligen efterlevs.⁵²⁶

2) Kunskapskraven behöver kompletteras med *ytterligare styrinstrument så att kommuner och fristående skolor ger alla elever vad de behöver för att nå godkända kunskaper*. Ett sådant är ett nationellt regelsystem som skapas därför att alla elever måste garanteras vissa resurser så att de höga kvalitetsmålen inte äventyras.⁵²⁷ Det bör göras ett nationellt förtydligande om det är så att de nationella kraven för godkända kunskaper, kombinerat med grundskolans resurser, medför att vissa elever, som är grundskolans ansvar, inte 'platsar' i grundskolan.⁵²⁸ Det behövs ett ekonomiskt styrsystem som ger alla skolor faktiska möjligheter att påverka och prioritera bland medlen för att nå de nationella kraven för godkända kunskaper.⁵²⁹ Skrivningarna i skollagen skall skärpas så att alla elever som inte har nått dessa grundläggande kunskapskrav uttryckligen har rätt till undervisning i grundskolans regi även efter skolpliktens upphörande.⁵³⁰ Skol-

⁵¹⁸ 1998/99:Ub1(fp)

⁵¹⁹ 1998/99:Ub269(v)

⁵²⁰ 2000/01:Ub236(fp), 2001/02:Ub221(fp), 2002/03:Ub244(fp), 2003/04:Ub367(fp)

⁵²¹ 2000/01:Ub239(c)

⁵²² 2002/03:Ub229(fp)

⁵²³ 2002/03:Ub3(kd)

⁵²⁴ 2004/05:Ub230(mp)

⁵²⁵ 2005/06:Ub238(m)

⁵²⁶ 2010/11:Ub372(kd)

⁵²⁷ 1998/99:Ub14(m)

⁵²⁸ 1998/99:Ub269(v)

⁵²⁹ 1999/2000:Ub227(m)

⁵³⁰ 2000/01:Ub225(fp), 2000/01:Ub236(fp), 2001/02:Ub221(fp), 2002/03:Ub229(fp), 2002/03:Ub244(fp), 2003/04:Ub367(fp)

RESULTAT 2. HUR KAN RIKSDAGSLEDAMÖTER FÖRSTÅ KUNSKAPSKRAV?

verket har konstaterat att det idag finns allvarliga brister i kommunernas ansvarstagande.⁵³¹ Det är staten som skall svara för en fullgod finansiering av skolan och kontrollera att kraven för godkända kunskaper nås.⁵³² Det finns behov av en stadiindelad timplan för att elever ska garanteras undervisning även i ämnen som är dyra eller svåra att styra med kunskapskrav.⁵³³ Det finns också behov av nationella åtgärder för att förbättra skolornas ekonomiska förutsättningar att ge eleverna mer stöd och stimulans för att nå kraven för godkända kunskaper.⁵³⁴ Det behövs nationellt styrande regler som garanterar att resurserna i alla kommuner fördelas efter behov så att elever som går i skolor med svåra förutsättningar ges lika chanser att nå godkända kunskaper.⁵³⁵ För att skolor skall ges bästa förutsättningar så att eleverna når kraven för godkända kunskaper, kan staten sätta upp principer för hur resurser ska fördelas.⁵³⁶ Det är inte bra med en nationell skolpeng lika för alla, eftersom elevernas behov ska vara styrande för hur man fördelar resurser.⁵³⁷ Det behöver investeras i ett kvalitetsprogram för skolan med mindre klasser och fler lärare och andra specialister i skolan så att lärartätheten ökar till nio lärare per 100 elever.⁵³⁸

3) Kunskapskraven behöver kompletteras med *nationella prov för att upptäcka bristande måluppfyllelse*. De nationella proven är viktiga för att uppmärksamma skolorna på såväl enskilda elevers som skolors eventuella problem vad avser kraven för godkända kunskaper.⁵³⁹ Bl.a. de nationella proven kommer att ge underlag för bättre analyser och granskningar av måluppfyllelsen.⁵⁴⁰ Men de nationella proven är också ett stöd för lärare att upptäcka om en elev riskerar att inte nå vad som krävs för godkända kunskaper.⁵⁴¹ Bland ett av flera verktyg finns de nationella proven för att tidigt följa upp om eleverna nått de grundläggande kunskapskraven så att brister kan upptäckas i tid och som grund för att ge varje barn det stöd hon eller han behöver.⁵⁴²

⁵³¹ 2000/01:Ub239(c), 2002/03:Ub336(c)

⁵³² 2002/03:Ub298(m)

⁵³³ 2005/06:Ub343(fp)

⁵³⁴ 2006/07:Ub14(v)

⁵³⁵ 2008/09:Ub589(s)

⁵³⁶ 2009/10:Ub13(v), 2009/10:Ub14(mp), 2009/10:Ub15(s)

⁵³⁷ 2009/10:Ub557(s)

⁵³⁸ 2010/11:Ub426(s, mp, v)

⁵³⁹ 1997/98:Ub27(m)

⁵⁴⁰ 2005/06:Ub516(m)

⁵⁴¹ 2005/06:Ub593(kd)

⁵⁴² 2008/09:Ub9(s), 2008/09:Ub17(s)

4) Kunskapskraven behöver kompletteras med *vissa övergripande demokratimål*. Balansen mellan demokrati- och kunskapsmål är viktig att förverkliga. Därför krävs ett ständigt pågående samtal om skolans mål, undervisningens innehåll och andra pedagogiska frågor.⁵⁴³

5) Kunskapskraven behöver kompletteras med *ett särskilt mål som ger alla elever rätt att utvecklas*. Detta mål som skall införas i styrdokumentet innebär att alla barn ska ha rätt att utvecklas till toppen av sin förmåga.⁵⁴⁴

6) Kunskapskraven behöver kompletteras med *ett nytt övergripande socialt och kulturellt mål för skolan*. Målet skall innebära att varje skola oavsett huvudman ska arbeta för en socialt och kulturellt blandad sammansättning av elever.⁵⁴⁵

7) Kunskapskraven behöver kompletteras med *ett statligt huvudmannaskap, alternativt ökad statlig styrning*. En sådan modell innebär att ansvaret för i första hand grundskolans finansiering tas över av staten.⁵⁴⁶ En av bakgrunderna är att skillnaderna mellan skolorna sedan kommunaliseringen på 1990-talet har ökat när det gäller betyg, resurser och behöriga lärare.⁵⁴⁷ För att råda bot på missförhållandena krävs att staten tar över huvudmannaskapet för och finansieringen av skolan.⁵⁴⁸ Skolan måste få ett statligt huvudmannaskap så att eleverna ges samma förutsättningar och samma kunskapsbas så att de klarar av att nå de uppsatta nationella kunskapskraven oberoende av kön, socioekonomisk bakgrund eller var i landet man bor.⁵⁴⁹

8) Kunskapskraven behöver kompletteras med *en nationell skolpeng som ger skolan större frihet att välja upplägg*. Den nationella skolpengen har fördelen att varje skola ges ökat utrymme att professionellt utveckla verksamheten genom ett eget budgetansvar vilket, tillsammans med rätten att välja skola, skapar ökad valfrihet, mångfald och flexibilitet och förbättrar möjligheterna att genomföra de nya läroplanerna och nå de nationella målen.⁵⁵⁰

9) Kunskapskraven behöver kompletteras med *valfrihet för olika begåvningar*. Innebörden av detta är att öppna olika vägar för olika begåvningar att ta sig fram till en godkänd gymnasieutbildning.⁵⁵¹

⁵⁴³ 2005/06:Ub354(v)

⁵⁴⁴ 2002/03:Ub443(kd), 2003/04:Ub377(kd), 2005/06:Ub593(kd)

⁵⁴⁵ 2009/10:Ub15(s)

⁵⁴⁶ 1999/2000:Ub227(m)

⁵⁴⁷ 2007/08:Ub387(fp)

⁵⁴⁸ 2008/09:Ub468(fp), 2008/09:Ub541(fp), 2009/10:Ub289(fp)

⁵⁴⁹ 2010/11:Ub471(sd)

⁵⁵⁰ 1996/97:Ub20(m)

⁵⁵¹ 1997/98:Ub267(c)

PÅ SKOLNIVÅN

I de undersökta riksdagsmotionerna beskrivs också komplement till de nationella kunskapskraven bestående av lokala tolkningar och förtydliganden.

1) Ett komplement till kunskapskraven är *att lärare, elever och skolledare omformar de nationella målen till undervisningsmål* på den egna skolan vilket ger ett stort utrymme för flexibilitet och mångfald vad gäller vägar till att förverkliga målen.⁵⁵² De nationella kunskapskraven konkretiseras ytterligare på lokal nivå med hänsyn till hur den enskilda skolan valt att lägga upp arbetet inom de friare ramar som nu gäller för skolan men det kan också konstateras att många kommuner inte ens lyckas formulera de lokala målen, än mindre följa upp dessa.⁵⁵³

2) För att betygssystemet skall fungera krävs *att det formuleras tydliga lokala kunskapskrav för betygen* och att det i ämnesgrupperna ges tillräcklig tid för detta arbete, vilket är ett viktigt led i utvecklingen av den målrelaterade skolan.⁵⁵⁴ För att detta skall fungera konstateras att tydliga centrala mål gör det lättare för skolan att formulera tydliga kunskapskrav.⁵⁵⁵

3) I gymnasieskolan krävs *att den lokala tolkningen av kunskapskraven sker flexibelt och anpassas efter varje programs speciella karaktär*.⁵⁵⁶

Sammanfattning – resultat 2

Enligt riksdagsmotionerna påverkar de nationella kunskapskraven skolan på olika sätt. Sammanfattningsvis ger de stöd på olika nivåer, avslöjar brister och ställer kvalitetskrav. Hussels intentionalitetsbegrepp gör det möjligt att förstå detta som medpresenterat de nationella kunskapskraven och som därmed ger dessa en viss bestämd meningsfullhet. Men de möjligheter som kunskapskraven har kan endast förverkligas under vissa förutsättningar, enligt riksdagsmotionerna. Dessa har att göra med konstruktionen, den kontext som kunskapskraven omges av samt vilka komplement som stödjer dem. Riksdagsledamöternas förståelse av kunskapskraven omfattar alltså ett relativt stort antal prefigurerade potentialiteter, förväntningar som gör att de nationella kunskapskraven framträder med en viss meningsfullhet. Samtidigt visar de sig

⁵⁵² 1993/94:Ub21(c)

⁵⁵³ 1994/95:Ub339(m)

⁵⁵⁴ 1999/2000:Ub277(kd)

⁵⁵⁵ 2003/04:Ub276(m)

⁵⁵⁶ 1996/97:Ub28(mp)

som nationella redskap för att styra skolan vilket, utifrån Heideggers donbegrepp, ger dem en ytterligare meningsfullhet. I det följande ges en sammanfattning av studiens resultat vad gäller frågan om hur riksdagsledamöter kan uppfatta kunskapskrav under tre rubriker: Kunskapskraven i allmänhet, Kunskapskraven för godkänt samt Förutsättningarna.

Kunskapskraven i allmänhet

På den nationella nivån bidrar kunskapskraven till att göra en framgångsrik nationell styrning av skolan möjlig, att nationella detaljregleringar inte längre behövs, att varje elev i den svenska skolan kan få den individuella tid som behövs för att nå målen, att åstadkomma en ambitionshöjning med skolan, att möjliggöra en valfrihet som är bra för måluppfyllelsen, att via betygen åstadkomma en ökad måluppfyllelse, att alla yrkes elever skall kunna få högskolebehörighet, att betygen kan fungera som ett urvalsinstrument, att betyget blir ett kvitto på vissa uppnådda kunskaper samt att göra betygssystemet likvärdigt.

På skolnivån bidrar de nationella kunskapskraven till att åstadkomma frigörelse, förnyelse och motivation, att skolan fokuserar på kunskap, att stimulera viktiga framgångsfaktorer i skolan som exempelvis tydliga kunskapskrav, systematiska uppföljningar och höga förväntningar på alla barn.

Vad gäller lärarnivån ger de nationella kunskapskraven bidrag till undervisningen och klassrumssituationen och till stöd för lärarens betygssättning. Här bidrar kunskapskraven till att ge frihet, möjligheter och ansvar vad gäller hur målen skall nås, att främja samarbetet i klassen, att tillsammans med betygen ge information om hur eleven ligger till, att lärarna kan kommunicera vad som krävs till elever och föräldrar, att tillsammans med betygen ge information om vad eleven behöver göra, att eleverna får ökad självförtroende och motivation, att ge eleven ett större ansvar, att möjliggöra uppställandet av undervisningsmål samt genomförandet av utvärderingar, att de individuella utvecklingsplanerna blir viktiga verktyg för elevens kunskapsutveckling, att utvecklingssamtalen blir viktiga verktyg för elevens kunskapsutveckling, att göra ämnesintegrerad undervisning möjlig, och slutligen att olika ämnen anpassas till varandra så att eleverna når målen bättre.

Kunskapskraven för godkänt

På den nationella nivån avslöjar kraven för godkända kunskaper kunskapsbrister i allmänhet via antalet elever utan godkända betyg i ett eller flera ämnen.

RESULTAT 2. HUR KAN RIKSDAGSLEDAMÖTER FÖRSTÅ KUNSKAPSKRAV?

Avslöjandena om kunskapsbrister gäller även mer specifikt ämnena svenska, matematik och engelska. Men kunskapskraven för godkänt har också avslöjat brister som kopplas till det nationella ansvarsområdet. Avslöjandena visar att behövande elever inte ges stöd tillräckligt tidigt, att undervisningen börjar för sent i förskoleåldern för att alla elever skall hinna nå godkända kunskaper i grundskolan, att alla gymnasieelever inte kan nå de kunskaper som krävs i kärnämnen, att det praktiska lärandet är för lågt värderat, att de praktiska ämnen är för lågt värderade, och att regeringens ambition är för låg vad gäller skolans kunskapsuppdrag.

Vissa av de brister som kraven för godkända kunskaper avslöjar kan knytas till huvudmannens ansvar. Inom detta område har dessa kunskapskrav avslöjat att det finns allmänna brister i måluppfyllelsen hos skolor och huvudmän, att det finns för få speciallärare, att undervisningsgrupperna är för stora, att insatserna inte är tillräckliga, och att gymnasieskolan inte utvecklas i tillräcklig grad.

Inom skolans ansvarsområde avslöjar kraven för godkända kunskaper att uppföljningen av elevernas kunskapsutveckling är undermålig, att grundskolan misslyckas så att eleverna inte klarar sig i gymnasiet, att det ofta saknas en lokal diskussion om arbetssätt, att det brister i fokus på skolans kunskapsuppdrag, att skolan brister i sitt elevstöd, att nödvändiga insatser inte sätts in tillräckligt snabbt, att det inte sätts in tillräckliga resurser när en elev har kunskapsbrister, att elevers olika behov av tid för att lära inte tillgodoses, att skolan inte alltid ser varje elev, samt att skolans utvecklingsbehov inte tillgodoses.

Vad gäller lärarens ansvarsområde har kraven på godkända kunskaper avslöjat att det brister i attityden till eleverna, att undervisningen inte tillräckligt förnyas, utvecklas eller anpassas, samt att ett individualiserat arbetssätt inte används i tillräcklig grad.

De nationella kraven för godkända kunskaper ställer också krav på kommunerna. Detta innebär att kommunerna tar sitt driftsansvar, att de ställer resurser till förfogande och att alla elever har rätt att uppnå en miniminivå av kunskaper, dvs. den nivå som de nationella kraven för godkända kunskaper definierar.

Kraven för godkända kunskaper ställer dessutom krav på skolan. Dessa innebär att skolan organiseras och arbetar optimalt, att skolan ser sitt huvuduppdrag som elevernas kunskapsutveckling, att skolan måste utvecklas och att ansvaret för detta ligger hos personalen, att skolan skall ge uppmuntran, stöd och hjälp samt att individuella planer upprättas för hur skolan, eleven och föräldrarna skall arbeta för att eleven skall nå målen. De krav som ställs via kra-

ven för godkända kunskaper innebär också att skolledarna blir innehavare av viktiga och ansvarsfyllda roller.

Men de nationella kunskapskraven ställer även krav på eleverna. Detta innebär att de skall nå minst betyget godkänt, att de, tillsammans med sina föräldrar och lärare, är motiverade samt att de är disciplinerade.

Förutsättningarna

De möjligheter som nationella kunskapskrav har fordrar att vissa förutsättningar uppfylls som gäller deras konstruktion, kontexten och vilka komplement som de stöds av.

När det gäller kunskapskravens konstruktion finns ett antal förutsättningar för att de skall fungera. En sådan förutsättning är att kunskapskraven måste vara tydliga och relaterade till vart och ett av betygsstegen. Vad gäller kraven för godkända kunskaper måste dessa vara mätbara för att möjliggöra en kvalitetssäkring av skolan. Slutligen måste samtliga kunskapskrav vara konstruerade så att de stödjer den likvärdiga skolan.

Kunskapskravens möjligheter är också beroende av vissa förutsättningar som finns i kontexten, i de sammanhang där de på olika nivåer skall verka. På den nationella nivån handlar det om sådant som dels har med ansvar och förståelse att göra, dels kräver vissa mer eller mindre radikala förändringar. Vad gäller den förstnämnda punkten är kunskapskravens möjligheter att fungera beroende av att staten tar ansvar för dem, att förståelsen och acceptansen för kunskapskraven stärks, att de inte blir för många eller för otydliga, att det inte är för många krav längre ner i åldrarna, att det sker en bättre förankring hos de professionella och att staten och kommunerna har ett delat ansvar för skolan. Den andra punkten har med krav på förändringar att göra som syftar till att skolan skall kunna fungera bättre. Målstyrningen, som enligt riksdagsmotionerna innebär en skillnad mellan mål och medel där staten formulerar målen medan huvudmännen står för genomförandet, bör dock inte fullt ut innebära att mål och medel hålls isär. Skolans innehåll, alltså inte bara målen, måste åtminstone i viss mån bestämmas nationellt. Kraven för godkända kunskaper gör det möjligt att införa en betygsfri skola eftersom det räcker med ett intyg på genomförd utbildning. Problemen med att elever vill pricka av det ena kunskapskravet för godkänt efter det andra måste åtgärdas så att inte dessa krav innebär en kortsiktig inlärningsprocess. Kraven för godkända kunskaper skall heller inte innebära att lätt funktionshindrade får svårigheter.

RESULTAT 2. HUR KAN RIKSDAGSLEDAMÖTER FÖRSTÅ KUNSKAPSKRAV?

På huvudmannanivå finns ett antal förutsättningar som krävs för att kunskapskraven skall fungera. Dessa innebär att kommunerna och huvudmännen har ansvar för måluppfyllelsen, att eleverna ges rätt förutsättningar så att alla kan nå godkända kunskaper och att alla elever kan nå dessa kunskapskrav om de får rätt förutsättningar.

De förutsättningar som krävs på skolledarnivå för att kraven för godkända kunskaper skall kunna fungera innebär att skolledningarna måste få de resurser som krävs, att skolan är en ansvarsenhet, att organisation och arbetsformer är underordnade kraven, inte tvärtom, samt att man på nationell nivå skiljer på skolans mål som sätts nationellt och skolans medel i form av det genomförande som skolledningen skall ta ansvar för.

På lärarnivån krävs att lärarna är välinformerade om kunskapskraven och att lärarna har hög kompetens för att kraven för godkända kunskaper skall kunna fungera enligt syftet.

Men det krävs också komplement för att de nationella kunskapskraven skall kunna fungera som en del i mål- och resultatstyrningen av skolan. På den nationella nivån behöver de kompletteras med nationella kontrollinsatser och utvärderingar, med ytterligare styrinstrument så att kommuner och fristående skolor ger alla elever vad de behöver för att nå godkända kunskaper, med nationella prov för att upptäcka bristande måluppfyllelse, med vissa övergripande demokratimål för att inte kunskapskraven skall dominera, med ett särskilt mål som ger alla elever rätt att utvecklas, med ett nytt övergripande mål för skolan som innebär att alla skall arbeta för en socialt och kulturellt blandad sammansättning av elever, med ett statligt huvudmannaskap, alternativt ökad statlig styrning, med en nationell skolpeng som ger skolan större frihet att välja uppbygg samt med valfrihet för olika begåvningar.

På lokal nivå behöver kunskapskraven komplement som berör formuleringar och tolkningar av dessa. På den egna skolan skall lärare, elever och skolledare omforma de nationella kraven för godkända kunskaper till undervisningsmål på den egna skolan. För att betygssystemet skall fungera krävs att det formuleras tydliga lokala kunskapskrav för betygen. I gymnasieskolan slutligen, krävs att den lokala tolkningen av kunskapskraven för godkänt sker flexibelt och anpassas efter varje programs speciella karaktär.

Resultat 3. Hur kan kunskapskravens användbarhet förstås?

I avhandlingens första och andra resultatdel behandlas frågan om hur lärare respektive riksdagsledamöter kan förstå de nationella kunskapskraven. I denna del skall studiens tredje fråga behandlas: *Hur kan kunskapskravens användbarhet förstås?*

Syftet är att försöka komma åt de nationella kunskapskravens användbarhet som lärarens bedömningsredskap. Med utgångspunkt i den problematik som beskrivs i avhandlingens inledningskapitel avgränsas undersökningen till bedömningen av en elevs kunskaper som godkända eller icke godkända. För att tydliggöra denna avgränsning behöver begreppet kunskapskrav preciseras. Detta görs huvudsakligen med termerna kunskapskrav för godkänt eller krav för godkända kunskaper. Men de nationella kraven för godkända kunskaper har också andra användningsområden som är intimt sammanknutna med deras funktion som bedömningsredskap. Läraren skall kunna ta hjälp av dem när olika testsituationer skall utformas och arrangeras vilket kräver att de är rimligt avvägda till svårighetsgrad och antal. Men kunskapskraven måste också vara så konstruerade att de matchar elevkunskapen. Läraren skall alltså kunna hitta motsvarande strukturer hos eleverna.

De undersökta kraven för godkända kunskaper infördes åren 1994, 2000 och 2011. Sammanlagt undersöks åtta uppsättningar kunskapskrav för godkänt enligt följande.

Läroplansreformen år 1994

- 1) Svenska i grundskolan
- 2) Svenska i gymnasieskolan, kurs A (kärnämne)
- 3) Svenska i gymnasieskolan, kurs B (kärnämne)

Kursplanerevideringen år 2000

- 4) Svenska i grundskolan
- 5) Svenska i gymnasieskolan, svenska A (kärnämne)
- 6) Svenska i gymnasieskolan, svenska B (kärnämne)

Skolreformen år 2011

- 7) Svenska i grundskolan
- 8) Svenska 1 i gymnasieskolan (gymnasiegemensamt ämne)

På grund av den stora mängden krav för godkända kunskaper som finns i kursplanerna från 1994 och 2000, redovisas endast undersökningens resultat för de två första kunskapskraven från respektive kursplan. Vad gäller godkänningskraven i och med skolreformen år 2011 redovisas däremot undersökningen av samtliga dessa krav.

Undersökningens resultat – läroplansreform 1994

Svenska i grundskolan

Läroplanen för grundskolan, Lpo 94, beslutades av riksdagen den 14 december 1993.⁵⁵⁷ Men det var först i och med läsåret 1995/96 som kursplanerna och betygssystemet för grundskolan trädde i kraft. En av orsakerna till dröjsmålet var att den nya regeringen i och med valet 1994 ansåg att en obligatorisk skola inte skall kunna sätta betyget Icke Godkänt på en elev. Betyget avskaffades därför och ersattes med principen att endast de elever som når kraven för godkända kunskaper i ett visst ämne får betyg, övriga elever blir utan.

Kursplanens text för svenska i och med reformen 1994 inleds med en allmän beskrivning av ämnet. Där anges bl.a. vad ämnet har för betydelse i samhällslivet, vad skolan har för uppgift med avseende på ämnet, hur relationen mellan språk och kultur ser ut, språkets betydelse för identiteten, språkets betydelse för kunskap och lärande, m.m. Därefter följer avsnitt med i tur och ordning rubrikerna *Mål att sträva mot*, *Ämnets uppbyggnad och karaktär* med underrubrikerna *Språket* respektive *Litteraturen*, samt slutligen *Mål som eleverna skall ha uppnått i slutet av det femte skolåret* och *Mål som eleverna skall ha uppnått i slutet av det nionde skolåret*. De sistnämnda målen att uppnå innehåller de kunskapskrav för godkänt som lärare skall använda för sin bedömning. I följande citat redovisas kunskapskraven så som de är uppställda i kursplanen. Varje punkt benämns här som ett kunskapskrav för godkänt. Således finns det fem kunskapskrav i den undersökta kursplanen. Siffrorna inom parentes återfinns

⁵⁵⁷ Riksdagsskrivelse Rskr.1993/94:82.

RESULTAT 3. HUR KAN KUNSKAPSKRAVENS ANVÄNDBARHET FÖRSTÅS?

inte i kursplanen utan öppnar här för möjligheten att tala om det första kunskapskravet och det andra kunskapskravet.

Mål som eleverna skall ha uppnått i slutet av det nionde skolåret

Eleven skall

- aktivt kunna delta i samtal och diskussioner samt kunna redovisa ett arbete muntligt så att innehållet framgår tydligt, (1)
- kunna läsa till åldern avpassad skönlitteratur, saklitteratur och dagstidningarnas artiklar i allmänna ämnen med god förståelse så att innehållet kan återges sammanhängande, (2)
- kunna skriva berättelser, brev, sammanfattningar och redogörelser så att innehållet framgår tydligt och därvid tillämpa skriftspråkets normer för stavning, meningsbyggnad och bruk av skiljetecken, (3)
- ha elementära kunskaper om språket och kunna göra iakttagelser av människors olika språkbruk för att utveckla det egna språket, (4)
- känna till några av de stora skönlitterära verken och författarskapen som ingår i vårt kulturarv. (5)

Följande undersökning avgränsas alltså till de två första kunskapskraven enligt ovan.

FÖRSTA KUNSKAPSKRAVET FÖR GODKÄNT

Enligt det första kravet för godkända kunskaper skall eleven i slutet av det nionde skolåret ”aktivt kunna delta i samtal och diskussioner samt kunna redovisa ett arbete muntligt så att innehållet framgår tydligt”. Kunskapskravet kan delas upp i följande tre delkrav.

1. aktivt kunna delta i samtal
2. aktivt kunna delta i diskussioner
3. kunna redovisa ett arbete muntligt så att innehållet framgår tydligt

De två första delkraven handlar om att eleven skall *aktivt kunna delta* i två olika om än närbesläktade aktiviteter, *samtal* och *diskussioner*. Motsatsen till att delta är att inte delta, en gränsdragning som förefaller enkel att upprätta. Men deltagandet måste dessutom vara *aktivt*. Frågan är då hur aktivt det måste vara för att nå upp till kravet. Ett icke-aktivt deltagande skulle i en viss mening kunna ses som ett ickedeltagande, vilket i så fall betyder att man överhuvudtaget inte

VAGHET OCH VANMAKT

kan delta i ett samtal eller i en diskussion utan att vara aktiv. Frågan kvarstår: hur aktiv måste eleven vara? Vidare sägs ingenting om hur deltagandet i övrigt måste vara beskaffat. Frågan är om en elev aktivt deltar i ett samtal eller i en diskussion om denne tar upp ämnen som går på tvärs mot vad de övriga betraktas som det ämne som för tillfället behandlas? Deltar eleven då aktivt i samtal och diskussioner? Antagligen inte. Samtals- och diskussionsdeltagande verkar förutsätta att det samtalas och diskuteras om någonting relativt bestämt.

Enligt det tredje delkravet ovan skall eleven *kunna redovisa ett arbete muntligt*. Detta skall gå till så *att innehållet framgår tydligt*. Men var går gränsen mellan att redovisa så att innehåller tydligt framgår och redovisa så att innehållet framgår otydligt? Om någon redovisar med otydligt innehåll, så skulle detta kanske kunna anses vara en icke-redovisning. Frågan kvarstår om hur tydlig redovisningen måste vara. En annan fråga är hur stor del av redovisningen som skall vara tydlig för att nå upp till kravet. Räcker det med 60 procent? Eller måste hela redovisningen vara tydlig?

Den lärare som vill tala om för en elev att denne inte varit tillräckligt aktiv i samtal och diskussioner, eller att denne inte kunnat redovisa ett arbete så att innehållet varit tillräckligt tydligt, skulle kanske vilja ha precisare bedömningsredskap. En missnöjd elev kan ju börja ställa kritiska frågor samt begära att läraren preciserar sig. Hur aktiv och tydlig skulle eleven ha varit för att nå upp till kraven? Varför har inte läraren redan från början klart talat om var gränserna i går? En tänkbar lösning hade kunnat vara att gå till betygsriterierna för G i ämnet. Men i grundskolans kursplaner enligt reformen 1994 finns endast kriterier för betyget VG. Anledningen till detta var följande. I och med regeringens proposition *Betyg i det obligatoriska skolväsendet* (Prop. 1994/95:85), ändrades Skolverkets uppdrag att utarbeta kriterier som stöd för samtliga tre godkända betygssteg. Istället ansåg regeringen att den beskrivna kunskapsnivån i kursplanernas mål att uppnå för slutet av det nionde skolåret ”är tillräcklig för att läraren skall kunna göra en samlad bedömning av om eleven är godkänd eller ej i det enskilda ämnet” (ibid., s. 7).

ANDRA KUNSKAPSKRAVET FÖR GODKÄNT

Enligt det andra kravet för godkända kunskaper skall eleven i slutet av det nionde skolåret ”kunna läsa till åldern avpassad skönlitteratur, saklitteratur och dagstidningarnas artiklar i allmänna ämnen med god förståelse så att innehållet

RESULTAT 3. HUR KAN KUNSKAPSKRAVENS ANVÄNDBARHET FÖRSTÅS?

kan återges sammanhängande”. Kunskapskravet kan delas upp i följande tre delkrav.

1. kunna läsa till åldern avpassad skönlitteratur med god förståelse så att innehållet kan återges sammanhängande
2. kunna läsa till åldern avpassad saklitteratur med god förståelse så att innehållet kan återges sammanhängande
3. kunna läsa till åldern avpassad dagstidningarnas artiklar i allmänna ämnen med god förståelse så att innehållet kan återges sammanhängande

I samtliga dessa tre delkrav gäller det att *kunna läsa*. Vidare ges ett besked om vilken svårighetsgrad det handlar om i och med att texten skall vara *till åldern avpassad*. När det gäller *dagstidningarnas artiklar* skall dessa behandla *allmänna ämnen* vilket också skulle kunna ses som en begränsning av svårighetsgraden men endast under antagandet att specifika ämnen rent generellt är svårare för elever. I alla tre delkrav gäller att läsningen skall ske *med god förståelse*. Tillräcklig grad av förståelse skall föreligga *så att innehållet kan återges sammanhängande*. Hur detta återgivande skall vara beskaffat, utöver att det skall vara sammanhängande, beskrivs dock inte. Om graden av förståelse endast prövas mot graden av hur sammanhängande som återgivningen är, så kan tänkas att ett eller annat återgivande skulle kunna ske med låg grad av förståelse trots att innehållet ändå återges sammanhängande. I båda fallen är det ett problem att varken förståelsen eller sammanhängandet preciseras. För lekmannen förefaller dessa gränsdragningsfrågor måhända inte vara så problematiska. Men den lärare som vill eller känner sig tvingad att meddela att elevens kunskaper bedömts som otillräckliga kan antas vilja ha redskap som ger tydliga svar på elevens tänkbara följdfrågor. Vad innebär det att *kunna läsa*? Var går den i sammanhanget kritiska gränsen mellan att kunna och att inte kunna? Och vad innebär *god förståelse*? Måste verkligen innehållet kunna *återges sammanhängande* och vad innebär det? Var går gränsen för dessa krav? Hur bra måste eleven vara för att kunskaperna skall kunna bedömas som godkända?

Svenska A i gymnasieskolan

Den nya läroplanen för gymnasieskolan trädde i kraft den 1 juli 1994.⁵⁵⁸ De nationella programmålen publicerades i *Skolverkets Författningssamling* SKOLFS 1994:8, kursplanerna i SKOLFS 1994:9, samt betygskriterierna i SKOLFS

⁵⁵⁸ Riksdagsbeslut den 15 december 1993 (Riksdagsskrivelse Rskr 1993/94:93).

1994:11.⁵⁵⁹ Kraven för godkända kunskaper betecknas med termen *mål att uppnå*. Betygskriterier finns för nivåerna Godkänd och Vål godkänd, inte för det högsta betyget Mycket Vål Godkänd. Program mål, kursplaner och betygskriterier trädde i kraft den 1 juli 1994. De elever som började i gymnasieskolan läsåret 94/95 omfattades alltså av dessa regler.

Den del av kursplanen i ämnet svenska som gäller för kurs A är disponerad på följande sätt. Först anges kursens mål att sträva mot under rubriken *Mål*, därefter redovisas kunskapskraven för vad eleven minst skall ha uppnått under rubriken *Efter genomgången kurs skall eleven*. Nedan redovisas dessa krav enligt uppställningen i kursplanen. Om man benämner varje punkt som *ett* kunskapskrav, så innebär detta att det finns sammanlagt sju sådana krav. Siffrorna inom parentes återfinns inte i kursplanen utan fungerar här som referens till vad som nedan benämns som det första kunskapskravet respektive det andra kunskapskravet.

Efter genomgången kurs skall eleven

- kunna förmedla åsikter, erfarenheter, iakttagelser och kunskaper i tal och skrift på ett klart och tydligt sätt, (1)
- kunna använda skrivandet för att tänka och lära, (2)
- kunna delta aktivt och konstruktivt i samtal och diskussioner med olika syften och hålla enkla anföranden inför en grupp, (3)
- kunna formulera egna tankar, iakttagelser och jämförelser vid läsning av saklitteratur och litterära texter från olika tider och kulturer, (4)
- ha kunskap om och använda sig av grundläggande regler för språkets bruk och byggnad, (5)
- kunna använda datorer och andra elektroniska medier för att skriva, kommunicera och skaffa sig kunskaper, (6)
- kunna läsa och höra texter på danska och norska. (7)

FÖRSTA KUNSKAPSKRAVET FÖR GODKÄNT

Enligt det första kunskapskravet ovan, skall eleven ”kunna förmedla åsikter, erfarenheter, iakttagelser och kunskaper i tal och skrift på ett klart och tydligt sätt”. Kunskapskravet kan delas upp i följande åtta delkrav.

⁵⁵⁹ Programmålen och kursplanerna publicerades i en bok på 528 sidor och betygskriterierna i en bok på 436 (att jämföra med dagens internetbaserade dokument).

RESULTAT 3. HUR KAN KUNSKAPSKRAVENS ANVÄNDBARHET FÖRSTÅS?

1. kunna förmedla åsikter i tal på ett klart och tydligt sätt
2. kunna förmedla åsikter i skrift på ett klart och tydligt sätt
3. kunna förmedla erfarenheter i tal på ett klart och tydligt sätt
4. kunna förmedla erfarenheter i skrift på ett klart och tydligt sätt
5. kunna förmedla iakttagelser i tal på ett klart och tydligt sätt
6. kunna förmedla iakttagelser i skrift på ett klart och tydligt sätt
7. kunna förmedla kunskaper i tal på ett klart och tydligt sätt
8. kunna förmedla kunskaper i skrift på ett klart och tydligt sätt

Enligt vart och ett av delkraven gäller det för eleven att kunna förmedla på *ett klart och tydligt sätt*. Detta skall ske i tal respektive i skrift. Men var går gränsen mellan det klara och tydliga sättet å ena sidan och det oklara och otydliga å den andra? Finns det förresten klara men otydliga sätt att förmedla någonting i tal eller skrift, eller oklara men tydliga sätt? Är det motiverat att i detta sammanhang använda båda begreppen, dvs. klart och tydligt? Den lärare som frågar var gränsen går mellan *ett klart och tydligt sätt* å ena sidan och ett oklart och otydligt å den andra, har kanske redan från början en känsla av att detta är en kritisk fråga. Och vad händer om läraren dristar sig till att försöka förklara för en elev att denne inte uttryckt sig på ett tillräckligt klart och tydligt sätt? Vad händer om eleven dessutom är missnöjd över beskedet? Går det förresten att beskriva var gränserna mellan klart och oklart respektive tydligt och otydligt går?

I gymnasieskolans kursplaner från 1994 finns dock inte bara mål att uppnå som beskrivningar av vad som krävs för godkända kunskaper. Där finns också betygsriteriet för Godkänt. Förhållandet mellan mål och kriterier beskrivs i läroplanen Lpf 94 på så sätt att betyget ”uttrycker i vad mån den enskilda eleven har uppnått de kunskapsmål som uttrycks i kursplanen för respektive kurs och som definieras i betygsriterier” (Skolverket 1994b, s. 15). Det förefaller alltså lämpligt att gå till kriterierna för betyget G för att söka efter definitioner av det ovan undersökta kunskapskravet.

Betygsriterierna i den aktuella kursplanen består av text i tre stycken, sammanlagt åtta meningar. När varje sådan mening benämns som *ett krite-*

VAGHET OCH VANMAKT

rium⁵⁶⁰ blir det alltså åtta kriterier i aktuell kursplan. Men alla kriterier har inte relationer till alla kunskapskrav i de mål som eleverna måste uppnå för godkänt. För att tydliggöra relationen mellan kunskapskraven och kriterierna redovisas därför samtliga i följande tabell 6.

Tabell 6. Samtliga kunskapskrav för godkänt och betygskriterier för G, kursplanen från år 1994 i svenska, kurs A i gymnasieskolan

Samtliga kunskapskrav för godkänt	Samtliga betygskriterier för G
<i>Efter genomgången kurs skall eleven</i>	
kunna förmedla åsikter, erfarenheter, iakttagelser och kunskaper i tal och skrift på ett klart och tydligt sätt, (1)	Eleven förmedlar åsikter, iakttagelser, erfarenheter och kunskaper sammanhängande i tal och skrift. (1)
kunna använda skrivandet för att tänka och lära, (2)	Eleven deltar i och känner till grundläggande regler för samtal, diskussioner och debatter samt håller korta muntliga anföranden inför grupp. (2)
kunna delta aktivt och konstruktivt i samtal och diskussioner med olika syften och hålla enkla anföranden inför en grupp, (3)	Eleven använder sig i skrift av grundläggande regler för språkets bruk och byggnad och vet hur man använder våra viktigaste språkliga handböcker. (3)
kunna formulera egna tankar, iakttagelser och jämförelser vid läsning av saklitteratur och litterära texter från olika tider och kulturer, (4)	Eleven använder i några sammanhang skrivandet som redskap för inläring och tänkande genom att bl.a. anteckna och sammanfatta. (4)
ha kunskap om och använda sig av grundläggande regler för språkets bruk och byggnad, (5)	För språklig produktion och kunskapsinhämtande använder eleven med handledning ordbehandlingsprogram och elektroniska medier. (5)
kunna använda datorer och andra elektroniska medier för att skriva, kommunicera och skaffa sig kunskaper, (6)	Eleven läser sakprosa och litterära texter från olika tider och kulturer, därav något eller några hela skönlitterära verk. (6)
kunna läsa och höra texter på danska och norska. (7)	I samband härmed kan eleven med viss handledning göra jämförelser och formulera egna tankar och iakttagelser. (7)
	Eleven kan tillägna sig lättförståeliga norska och danska texter med handledning och ord-förklaringar. (8)

⁵⁶⁰ Siffrorna inom parentes finns inte i kursplanen utan används här som referens till termerna ”det första kriteriet”, ”det andra kriteriet”, etc.

RESULTAT 3. HUR KAN KUNSKAPSKRAVENS ANVÄNDBARHET FÖRSTÅS?

Förtydliganden genom betygskriterier?

En av de frågor som riktades mot det undersökta kunskapskravet ovan var vad som närmare skall förstås med uttrycket *på ett klart och tydligt sätt*. Svaret på frågan bör meddela var gränsen går mellan det *klara* respektive det *oklara* samt mellan det *tydliga* respektive det *otydliga*. I följande tabell 7 återges kunskapskravet och de betygskriterier för G som i jämförelse med övriga kriterier uppfattas ha det mest relevanta förhållandet till kravet.

Tabell 7. Relationen mellan ett kunskapskrav för godkänt och relevanta betygskriterier, kursplanen från år 1994 i svenska, kurs A i gymnasieskolan

Kunskapskravet för godkänt	Relevanta betygskriterier för G
<i>Efter genomgången kurs skall eleven</i>	
kunna förmedla åsikter, erfarenheter, iakttagelser och kunskaper i tal och skrift på ett klart och tydligt sätt. (1)	Eleven förmedlar åsikter, iakttagelser, erfarenheter och kunskaper sammanhängande i tal och skrift. (1)

Enligt betygskriteriet i högra kolumnen ovan krävs att eleven *förmedlar åsikter, iakttagelser, erfarenheter och kunskaper sammanhängande i tal och skrift*. Förmedlandet behöver alltså inte ske på *ett klart och tydligt sätt* vilket däremot kunskapskravet anger. Inte heller ges någon definition av vad som menas med ett klart och tydligt sätt. Kriteriet tycks sänka kunskapskravet till en lägre nivå på så sätt att förmedlandet endast behöver ske *sammanhängande* i tal och skrift. Men var går gränsen mellan ett sammanhängande och ett osammanhängande förmedlande? Är det kanske till och med möjligt att ett förmedlande kan ske i viss mån osammanhängande och alltså inte nå upp till kriteriets krav, men ändå *på ett klart och tydligt sätt* enligt kunskapskravet? I så fall tycks betygskriteriet snarare lägga till ett kunskapskrav. Och skulle inte ett sammanhängande förmedlande av åsikter, erfarenheter, iakttagelser och kunskaper i tal och skrift, enligt kriteriet, ändå kunna ske fast på ett oklart och otydligt sätt, enligt kunskapskravet? För att kunna bedömas ha godkända kunskaper är den övergripande principen enligt styrdokumentet att eleven når samtliga krav för godkända kunskaper. Enligt läroplanen Lpf 94 *definieras* dessa kunskapskrav i betygskriterier. Men det ovan undersökta kunskapskravet innehåller begrepp som behöver definieras, vilket dock inte betygskriterierna gör.

VAGHET OCH VANMAKT

ANDRA KUNSKAPSKRAVET FÖR GODKÄNT

Enligt det andra kunskapskravet skall eleven efter genomgången kurs ”kunna använda skrivandet för att tänka och lära”. Kunskapskravet kan delas upp i följande två delkrav.

1. kunna använda skrivandet för att tänka
2. kunna använda skrivandet för att lära

Varken i det första eller andra delkravet sägs något om hur bra eleven måste *kunna använda skrivandet*. Frågan blir därmed var gränsen går mellan att kunna använda skrivandet för att tänka på ett tillräckligt bra sätt och att inte kunna det. Och var går gränsen mellan att kunna använda skrivandet för att lära på ett tillräckligt bra sätt och att inte kunna det. Även här kan läraren känna att man borde kunna förklara för en elev var gränsen går, särskilt om eleven är missnöjd över att inte tillhöra den grupp elever som uppnått vad som krävs.

Även kunskapskravets att kunna använda skrivandet *för att tänka* och *för att lära* kan begrundas. Går det att skriva utan att skrivandet också används för något annat än att tänka? Är det förresten möjligt att skriva utan att tänka? Visst lär man sig alltid något när man skriver? Inte bara läraren utan kanske också eleven frågar för att begripa. Men åt vilket håll skall frågorna riktas? Ett sätt kan vara att ta reda på vad betygskriterierna anger.

Förtydliganden genom betygskriterier?

I följande tabell 8 återges kunskapskravet och det betygskriterium för G som i jämförelse med övriga kriterier uppfattas ha det mest relevanta förhållandet till detta krav.

Tabell 8. Relationen mellan ett kunskapskrav för godkänt och relevanta betygskriterier, kursplanen från år 1994 i svenska, kurs A i gymnasieskolan

Kunskapskravet för godkänt	Relevanta betygskriterier för G
<i>Efter genomgången kurs skall eleven</i>	
kunna använda skrivandet för att tänka och lära, (2)	Eleven använder i några sammanhang skrivandet som redskap för inläring och tänkande genom att bl.a. anteckna och sammanfatta. (4)

Den elev som enligt kriteriet *i några sammanhang använder skrivandet som redskap för inläring och tänkande genom att bl.a. anteckna och sammanfatta*, skulle kunna sä-

RESULTAT 3. HUR KAN KUNSKAPSKRAVENS ANVÄNDBARHET FÖRSTÅS?

gas ha nått upp till kunskapskravet. Åtminstone i några sammanhang har eleven alltså visat sig *kunna använda skrivandet för att tänka* och *för att lära*. Men formuleringen i betygskriteriet gör att nya frågor inställer sig. Vad betyder *några sammanhang*? Är det olika typer av sammanhang som avses, eller är det bara några tillfällen? Var går gränsen mellan det antal typer av sammanhang eller det antal tillfällen som är tillräckliga å ena sidan, och det antal av respektive sort som gör att eleven inte når upp till kravet å den andra? Vidare, kan man skriftligt anteckna och sammanfatta utan att detta på något enda sätt blir redskap för inläring och tänkande? Ibland antecknar man ju för att slippa att komma ihåg det man antecknat, dvs. för att i en mening slippa att tänka. Detta torde väl också kunna gälla när man skriftligt sammanfattar? Det kritiska för läraren kan bestå i att kunna uppfatta vid vilka tillfällen som en elevs skrivande har resulterat i inläring och tänkande och vid vilka tillfällen som detta inte har förekommit. Å andra sidan är det kanske så att man som lärare inte kan finna en enda elev som inte har använt skrivandet för att tänka och lära. Varje gång som elever skriver både tänker och lär man sig.

Svenska B i gymnasieskolan

Den del av kursplanen från 1994 i ämnet svenska som gäller kurs B är disponerad på följande sätt. Först redovisas kursens mål under rubriken *Mål*, därefter redovisas vad eleven minst skall ha uppnått under rubriken *Efter genomgången kurs skall eleven*. I följande uppställning redovisas dessa kunskapskrav så som de är uppställda i kursplanen. Varje punkt benämns här som *ett* kunskapskrav. Således finns det tio krav för godkända kunskaper i kursplanen för svenska, kurs B.

Efter genomgången kurs skall eleven

- kunna uttrycka sina tankar i tal och skrift så väl att språket i skilda sammanhang fungerar som ett effektivt medel för kommunikation och påverkan, (1)
- kunna förmedla andras tankar, sammanställa och dra slutsatser så väl att innehåll och budskap blir tydliga, (2)
- ha läst och behandlat centrala svenska, nordiska och internationella litterära verk, (3)
- ha kunskap om författarskap, epoker och idéströmningar i kulturer förr och nu, med särskild tonvikt på 1900-talets litteratur och idéutveckling, (4)

VAGHET OCH VANMAKT

- kunna jämföra och se samband mellan texter från olika tider och kulturer samt i tal och skrift kunna formulera intryck och iakttagelser i samband med läsningen, (5)
- kunna analysera och samtala om budskap i texter av olika slag i olika medier för att kritiskt granska och bedöma deras innehåll och syfte, (6)
- kunna använda skrivandet på ett fördjupat sätt som ett medel för tänkande och lärande, (7)
- kunna formulera iakttagelser och slutsatser om språkliga skillnader i olika historiska, regionala, kulturella och sociala sammanhang, även sådana skillnader som finns mellan generationer och mellan män och kvinnor, (8)
- känna till viktiga genrer och litteraturvetenskapliga begrepp som har betydelse för tolkning, granskning och analys av texter i olika medier, (9)
- ha utvecklat sin förmåga att läsa och förstå danska och norska och ha viss kännedom om språken och språksituationen i hela Norden. (10)

FÖRSTA KUNSKAPSKRAVET FÖR GODKÄNT

Enligt det första kunskapskravet skall eleven ”kunna uttrycka sina tankar i tal och skrift så väl att språket i skilda sammanhang fungerar som ett effektivt medel för kommunikation och påverkan”. Kunskapskravet kan delas upp i följande fyra delkrav.

1. kunna uttrycka sina tankar i tal så väl att språket i skilda sammanhang fungerar som ett effektivt medel för kommunikation
2. kunna uttrycka sina tankar i skrift så väl att språket i skilda sammanhang fungerar som ett effektivt medel för kommunikation
3. kunna uttrycka sina tankar i tal så väl att språket i skilda sammanhang fungerar som ett effektivt medel för påverkan
4. kunna uttrycka sina tankar i skrift så väl att språket i skilda sammanhang fungerar som ett effektivt medel för påverkan

För eleven gäller det alltså att dels *kunna uttrycka sina tankar i tal*, dels *kunna uttrycka sina tankar i skrift*. Tankarna skall inte bara uttryckas, utan detta skall ske på ett sådant sätt att både det talade språket och det skrivna språket *fungerar som ett effektivt medel för kommunikation och påverkan*. Dessutom skall detta kunna ske *i skilda sammanhang*. Den lärare som skall avgöra om en elev klarar dessa krav har ett antal avvägningsproblem. Hur effektivt måste det talade re-

RESULTAT 3. HUR KAN KUNSKAPSKRAVENS ANVÄNDBARHET FÖRSTÅS?

spektive det skrivna ordet vara som medel betraktade? I hur många sammanhang måste eleven prövas? Kan dessa sammanhang vara av vilka slag som helst, eller måste de uppfylla vissa krav? Vad är det för skillnad på kommunikation och påverkan? Kan det finnas kommunikation utan påverkan? Kan det finnas påverkan utan kommunikation? För den lärare som vill förklara för en elev att denne inte uttryckt sig så väl att språket fungerat som ett effektivt medel kan kunskapskravet bli besvärligt i sin otydlighet. Orden finns ju där, men vad betyder de? Ett sätt att lösa problemen kan vara att vända sig till kriterierna för betyget Godkänt.

I denna kursplan består betygskriterierna av text i tre stycken. I nedanstående tabell 9 behandlas de mening för mening. Varje mening benämns som ett kriterium.⁵⁶¹ Således finns det åtta kriterier i gymnasiekursen svenska B i och med reform 1994. Men alla kriterier har inte relationer till alla kunskapskrav för godkänt. För att tydliggöra detta redovisas den undersökta kursplanens samtliga kunskapskrav och kriterier för G.

⁵⁶¹ Siffrorna inom parentes är här tillagda för att ge referens till uttryck som ”det första kriteriet”, ”det andra kriteriet”, etc.

VAGHET OCH VANMAKT

Tabell 9. Samtliga kunskapskrav för godkänt och betygsriterier för G, kursplanen från år 1994 i svenska, kurs B i gymnasieskolan

Samtliga kunskapskrav för godkänt	Samtliga betygsriterier för G
<i>Efter genomgången kurs skall eleven</i>	
kunna uttrycka sina tankar i tal och skrift så väl att språket i skilda sammanhang fungerar som ett effektivt medel för kommunikation och påverkan, (1)	Eleven tillägnar sig centrala litterära texter från skilda epoker och språkområden via böcker, teater och film. (1)
kunna förmedla andras tankar, sammanställa och dra slutsatser så väl att innehåll och budskap blir tydliga, (2)	Eleven diskuterar innehåll, gestalter, bärande tankar och tidstypiska drag och har kunskap om betydelsefulla författarskap och idéströmningar. (2)
ha läst och behandlat centrala svenska, nordiska och internationella litterära verk, (3)	Eleven använder enkla litterära begrepp och kan identifiera olika genrer. (3)
ha kunskap om författarskap, epoker och idéströmningar i kulturer förr och nu, med särskild tonvikt på 1900-talets litteratur och idéutveckling, (4)	I tal och skrift formulerar och motiverar eleven sina egna intryck av läsningen. (4)
kunna jämföra och se samband mellan texter från olika tider och kulturer samt i tal och skrift kunna formulera intryck och iakttagelser i samband med läsningen, (5)	Eleven har i stora drag utvecklingen av det svenska språket klart för sig, gör iakttagelser och reflekterar över historiska och sociala språkskillnader. (5)
kunna analysera och samtala om budskap i texter av olika slag i olika medier för att kritiskt granska och bedöma deras innehåll och syfte, (6)	Eleven har viss kunskap om språksituationen i Norden och läser och förstår ej alltför komplicerade danska och norska texter. (6)
kunna använda skrivandet på ett fördjupat sätt som ett medel för tänkande och lärande, (7)	Eleven jämför och granskar kritiskt budskap i olika medier. (7)
kunna formulera iakttagelser och slutsatser om språkliga skillnader i olika historiska, regionala, kulturella och sociala sammanhang, även sådana skillnader som finns mellan generationer och mellan män och kvinnor, (8)	Eleven samlar, sovrar och sammanställer med viss hjälp material för muntlig eller skriftlig framställning och uttrycker känslor, tankar och erfarenheter på ett i sammanhanget fungerande språk. (8)
känna till viktiga genrer och litteraturvetenskapliga begrepp som har betydelse för tolkning, granskning och analys av texter i olika medier, (9)	
ha utvecklat sin förmåga att läsa och förstå danska och norska och ha viss kännedom om språken och språksituationen i hela Norden. (10)	

RESULTAT 3. HUR KAN KUNSKAPSKRAVENS ANVÄNDBARHET FÖRSTÅS?

Förtydliganden genom betygskriterier?

Enligt läroplanen Lpf 94 uttrycker betyget ”i vad mån den enskilda eleven har uppnått de kunskapsmål som uttrycks i kursplanen för respektive kurs och som definieras i betygskriterier” (Skolverket 1994b, s. 15). Eftersom ovan ställda frågor har sitt ursprung i bristen på tillräckligt preciserade begrepp, skall nu prövas om kriterierna ger sådana definitioner som läroplanen utlovar. I följande tabell 10 återges det betygskriterium för G som i jämförelse med övriga kriterier uppfattas ha det mest relevanta förhållandet till det ovan behandlade kunskapskravet.

Tabell 10. Relationen mellan ett kunskapskrav för godkänt och relevanta betygskriterier, kursplanen från år 1994 i svenska, kurs B i gymnasieskolan

Kunskapskravet för godkänt	Relevanta betygskriterier för G
<i>Efter genomgången kurs skall eleven</i> kunna uttrycka sina tankar i tal och skrift så väl att språket i skilda sammanhang fungerar som ett effektivt medel för kommunikation och påverkan, (1)	Eleven samlar, sovrar och sammanställer med viss hjälp material för muntlig eller skriftlig framställning och uttrycker känslor, tankar och erfarenheter på ett i sammanhanget fungerande språk. (8)

Kunskapskravet i tabellen ovan fordrar *att språket i skilda sammanhang fungerar som ett effektivt medel* vilket reser frågan om detta innebär att eleven uttrycker sig med *ett i sammanhanget fungerande språk* vilket kriteriet kräver. Det kan tyckas självklart att om språket inte är i sammanhanget fungerande, så torde det heller inte vara effektivt. Men är det tillräckligt för att ett språk skall vara effektivt att det är ett i sammanhanget fungerande? Borde det inte vara lämpligt att använda ordet *effektivt* endast för de fall då språket lyfter sig över den enbart *fungerande* nivån? I så fall är det lättare att nå kriteriets krav jämfört med kunskapskravets. Vidare kan kriteriets *uttrycker känslor, tankar och erfarenheter* förstås som beroende av språket som *medel för kommunikation och påverkan*. Känslor, tankar och erfarenheter torde väl knappast kunna uttryckas utan någon form av kommunikation. Och den som kommunicerar påverkar väl på ett eller annat sätt, om än mer eller mindre ytligt eller djupgående? Men hur går det med en elev som ogärna vill uttrycka sina känslor men som gärna vill och dessutom är ganska duktig på att uttrycka tankar och erfarenheter? Kan den bristfälliga prestationen i ett avseende kompenseras av den utmärkta prestationen i ett annat? Hur mycket i så fall? Kriterieformuleringarna ger inga svar på dessa frågor. Inte heller de andra frågorna enligt ovan har fått svar.

ANDRA KUNSKAPSKRAVET FÖR GODKÄNT

Enligt det andra kunskapskravet skall eleven ”kunna förmedla andras tankar, sammanställa och dra slutsatser så väl att innehåll och budskap blir tydliga”. Ett sätt att förstå detta krav är att se *andras tankar* som det som eleven dels skall kunna *sammanställa*, dels kunna *dra slutsatser* om. I så fall gäller det inte bara för eleven att kunna *förmedla andras tankar* så väl att innehållet och budskapet i dessa blir tydliga. Det gäller också att kunna sammanställa och dra slutsatser om dem. Kunskapskravet kan delas upp i följande sex delkrav.

1. kunna förmedla andras tankar så väl att innehåll blir tydliga
2. kunna förmedla andras tankar så väl att budskap blir tydliga
3. kunna sammanställa (andras tankar) så väl att innehåll blir tydliga
4. kunna dra slutsatser (av andras tankar) så väl att innehåll blir tydliga
5. kunna sammanställa (andras tankar) så väl att budskap blir tydliga
6. kunna dra slutsatser (av andras tankar) så väl att budskap blir tydliga

Det är måhända inte så svårt att göra skillnad på förmedling, sammanställning och slutsatsdragning. Frågan är hur bra eleven måste kunna förmedla, sammanställa och dra slutsatser för att det skall räcka för att nå kunskapskravet. Men även frågan om vilken grad av tydlighet i innehåll och budskap som krävs kan ställas. Ett sätt att förstå kunskapskravet kan uttryckas på följande sätt: när *innehåll* och *budskap* är *tydliga* innebär detta att också kravet är uppfyllt på hur väl förmedlandet, sammanfattandet och slutsatsdragandet är genomfört. Tre aspekter kan noteras. För det första ställs krav på att det är andras tankar som skall förmedlas, sammanställas och dras slutsatser om. För det andra ställs det krav på hur väl dessa förmedlas och sammanställs och hur väl slutsatser dras. För det tredje ställs det krav på en tydlighet i innehåll och budskap. Men dessa tre steg måste rimligen förstås i förhållande till varandra. Redan i första steget uppstår ett problem gällande vilka av de andras tankar som skall väljas ut av den som vill testa elevens kunskaper enligt målet. Hur komplicerade skall tankarna vara? Ju mer komplicerade de är, desto svårare blir det för eleven att *förmedla, sammanställa och dra slutsatser* så väl att både *innehåll och budskap blir tydliga*. Problemen kanske kan lösas genom att vända sig till betygskriterierna för Godkänt. Denna möjlighet framstår som ett löfte i den aktuella läroplanen. Där står att eleven skall uppnå kraven för godkända kun-

RESULTAT 3. HUR KAN KUNSKAPSKRAVENS ANVÄNDBARHET FÖRSTÅS?

skaper för respektive kurs vilka ”definieras i betygskriterier” (Skolverket 1994b, s. 15).

Förtydliganden genom betygskriterier?

I följande tabell 11 återges det ovan behandlade kunskapskravet och de betygskriterier för G som i jämförelse med övriga kriterier uppfattas ha det mest relevanta förhållandet till detta.

Tabell 11. Relationen mellan ett kunskapskrav för godkänt och relevanta betygskriterier, kursplanen från år 1994 i svenska, kurs B i gymnasieskolan

Kunskapskravet för godkänt	Relevanta betygskriterier för G
<i>Efter genomgången kurs skall eleven</i>	
kunna förmedla andras tankar, sammanställa och dra slutsatser så väl att innehåll och budskap blir tydliga, (2)	Eleven diskuterar innehåll, gestalter, bärande tankar och tidstypiska drag och har kunskap om betydelsefulla författarskap och idéströmningar. (2)
	I tal och skrift formulerar och motiverar eleven sina egna intryck av läsningen. (4)
	Eleven jämför och granskar kritiskt budskap i olika medier. (7)
	Eleven samlar, sovrar och sammanställer med viss hjälp material för muntlig eller skriftlig framställning och uttrycker känslor, tankar och erfarenheter på ett i sammanhanget fungerande språk. (8)

För att eleven, enligt det första kriteriet i tabellen, skall kunna diskutera *innehåll, gestalter, bärande tankar och tidstypiska drag och i tal och skrift* samt *formulera och motivera sina egna intryck av läsningen*, framstår det som om eleven också måste förmedla andras tankar, sammanställa och dra slutsatser, vilket kunskapskravet anger. Bärande tankar och betydelsefulla idéströmningar består ju i grunden av andras tankar. Men betygskriteriet innehåller inte några anvisningar för den som undrar över hur väl innehåll och budskap måste bli tydliga genom elevens förmedling, sammanställning eller slutsatsdragande, enligt kunskapskravet. I det andra betygskriteriet i tabellen ovan finns kravet att eleven *jämför och granskar kritiskt budskap i olika medier*. För att denna jämförelse och kritiska granskning skall kunna ske torde det vara nödvändigt att eleven kan förmedla andras tankar, sammanställa och dra slutsatser så väl att innehåll och budskap blir tydliga, vilket fordras enligt kunskapskravet. Dessutom skall eleven, enligt det

tredje kriteriet, uttrycka känslor, tankar och erfarenheter på ett i sammanhanget fungerande språk. Att uppfylla kunskapskravet blir i så fall en förutsättning för att uppfylla vad som fordras i betygskriterierna. Detta innebär samtidigt att betygskriteriet inte är en definition av kunskapskravet, vilket läroplanen påstår. Men vad innebär det att eleven granskar kritiskt? Hur kritisk måste eleven vara för att nå upp till kravet i betygskriteriet? Det invecklade förhållandet mellan kunskapskrav och kriterier verkar i det här fallet förminska kunskapskravets användbarhet så att det riskerar att inte kunna uppfattas som ett bedömningsredskap för lärare. Inte heller torde det kunna användas för att motivera ett satt betyg.

Undersökningsresultat - kursplanerevideringen 2000

Det var i utredningsbetänkandet *Den nya gymnasieskolan – problem och möjligheter* (SOU 1997:107) som vissa problem med kursplanerna från 1994 uppmärksammades. Bland annat påpekades att skillnaderna i preciseringsgrad mellan olika ämnen är bekymmersam. Enligt kommittén är det nu hög tid att göra en översyn av alla de kursplaner som fastställdes 1994. Men denna förändring får inte innebära en tillbakagång till den ordning som gällde förr med innehållsbaserade kursplaner. Idealet är en tydlighet i målskrivningar med frihet för lärare och deras elever att välja innehåll och pedagogiska metoder, enligt betänkandet SOU 1997:107.

Enligt ett annat betänkande, *Skolfrågor – om skola i en ny tid* (SOU 1997:121), skall översynen göra kursplanerna mer stringenta när det gäller att behandla ett ämnes karaktär och innehåll medan formuleringar som styr undervisningens utformning eller valet av stoff bör konsekvent tas bort. Problemet har enligt kommittén varit att både läroplanerna och kursplanerna inte varit tillräckligt tydliga när det gäller en grundläggande förutsättning i det decentraliserade systemet: att inte föreskriva stoff eller metoder. Istället har de ofta varit motsägelsefulla på ett sätt som gör signalerna till skolan oklara eller skiftande. En översyn måste göra så att de konkreta skrivningarna i olika styrdokument bringas i överensstämmelse med grundtanken i systemet, dvs. att kursplanerna i minsta möjliga utsträckning binder undervisningen till innehåll och form, enligt betänkandet SOU 1997:121.

Kursplanerevideringen år 2000 hade alltså som syfte att korrigera vissa brister i den tidigare utformningen av kursplanerna. Detta innebar att kurspla-

RESULTAT 3. HUR KAN KUNSKAPSKRAVENS ANVÄNDBARHET FÖRSTÅS?

nera i både grundskolan och gymnasieskolan till viss del fick ett nytt innehåll, nya mål att uppnå och därmed nya krav för godkända kunskaper samt nya betygskriterier.

Svenska i grundskolan

Kursplanen i svenska år 2000 inleds med rubriken *Ämnets syfte och roll i utbildningen*. Nästa avsnitt har rubriken *Mål att sträva mot* och innehåller 14 stycken mål som skolan i sin undervisning i svenska skall sträva mot. Efter dessa mål kommer ett avsnitt med rubriken *Ämnets karaktär och uppbyggnad*. Där ges både en mer övergripande beskrivning och en mer specifik under delrubrikerna *Språket* samt *Skönlitteratur, film och teater*. Därefter följer de kunskapskrav som eleverna minst ska ha uppnått i slutet av det tredje skolåret, i slutet av det femte skolåret samt i slutet av det nionde skolåret. Dessa kunskapskrav följs av ett avsnitt med rubriken *Bedömning i ämnet svenska* där dennas inriktning beskrivs som att det gäller att bedöma hur långt eleven har kommit i sin språkliga utveckling och sin litterära medvetenhet och i sin medvetenhet om olika mediers former och syften. Vidare sägs att elevens skicklighet i att hantera språket och själv uttrycka sig, i att förhålla sig till vad andra uttryckt i tal, skrift och via andra medier samt att reflektera över sammanhang och förstå världen omkring sig är således en grund för bedömningen. Kursplanen avslutas med betygskriterier för Väl godkänt och för Mycket väl godkänt. De kunskapskrav som eleven minst skall ha uppnått i slutet av det nionde skolåret är de redskap som lärare skall använda för att bedöma om en elev kan få betyget G eller inte. Den elev som alltså inte uppnått kraven får inget betyg, enligt grundskolans betygssystem. I följande uppställning redovisas dessa kunskapskrav så som de är uppställda i kursplanen. Varje punkt benämns som ett kunskapskrav. Det finns således sex kunskapskrav i denna kursplan. Endast de två första kraven kommer att närmare undersökas nedan.

Mål som eleverna skall ha uppnått i slutet av det nionde skolåret.

Eleven skall

- aktivt kunna delta i samtal och diskussioner och sätta sig in i andras tankar samt kunna redovisa ett arbete muntligt så att innehållet framgår och är begripligt, (1)
- kunna läsa till åldern avpassad skönlitteratur från Sverige, Norden och från andra länder samt saklitteratur och tidningstext om all-

VAGHET OCH VANMAKT

männa ämnen, kunna återge innehållet sammanhängande samt kunna reflektera över det, (2)

- kunna läsa, reflektera över och sätta in i ett sammanhang några skönlitterära verk och författarskap med betydelse för människors sätt att leva och tänka, (3)
- kunna ta del av, reflektera över och värdera innehåll och uttrycksmedel i bild, film och teater, (4)
- kunna skriva olika sorters texter så att innehållet framgår tydligt samt tillämpa skriftspråkets normer, både vid skrivande för hand och med dator, (5)
- ha kunskaper om språket som gör det möjligt att göra iakttagelser av eget och andras språkbruk. (6)

FÖRSTA KUNSKAPSKRAVET FÖR GODKÄNT

Enligt det första kunskapskravet skall eleven i slutet av det nionde skolåret ”aktivt kunna delta i samtal och diskussioner och sätta sig in i andras tankar samt kunna redovisa ett arbete muntligt så att innehållet framgår och är begripligt”. Kunskapskravet kan delas upp i följande tre delkrav.

1. aktivt kunna delta i samtal och sätta sig in i andras tankar
2. aktivt kunna delta i diskussioner och sätta sig in i andras tankar
3. kunna redovisa ett arbete muntligt så att innehållet framgår och är begripligt

De två första delkraven handlar om att eleven skall *aktivt kunna delta* i två närbesläktade aktiviteter, nämligen *samtal* och *diskussioner*. Men det räcker inte med att delta aktivt. Eleven skall också under samtalen och diskussionerna kunna *sätta sig in i andras tankar*. För det första är frågan hur aktiv eleven måste vara för att uppfylla kravet. En möjlighet är att man inte kan delta varken i ett samtal eller i en diskussion utan att vara åtminstone i någon grad aktiv. I så fall kan ordet *aktivt* betraktas som överflödigt. Den mer rimliga förståelsen kan vara att ordet refererar till en aktivitetsgrad som ligger högre än den som själva deltagandet innebär. Detta gör det möjligt att en lärare kan anse att en elev visserligen deltar i samtal och diskussioner men inte med tillräcklig grad av aktivitet. En annan fråga gäller vad som menas med att kunna *sätta sig in i andras tankar*. Kan man överhuvudtaget delta i ett samtal eller i en diskussion utan att åtminstone i någon mån sätta sig in i andra tankar? I hur stor grad måste eleven kunna detta för att nå upp till kravet? Och hur skall den lärare göra som vill tala om för en elev att denne visserligen har deltagit i samtal och diskussioner samt gjort detta med tillräcklig grad av aktivitet, men inte i tillräcklig

RESULTAT 3. HUR KAN KUNSKAPSKRAVENS ANVÄNDBARHET FÖRSTÅS?

grad har satt sig in i andra tankar? I det tredje delkravet skall eleven *kunna redovisa ett arbete muntligt så att innehållet framgår och är begripligt*. Gränsdragningen mellan att *kunna redovisa ett arbete muntligt* och att inte kunna detta förefaller enkel. Frågan uppstår i förhållande till kravet *att innehållet framgår och är begripligt*. Kan innehållet i en muntlig redovisning framgå utan att vara begripligt? Och kan den muntliga redovisningen vara begriplig utan att innehållet framgår? Frågan blir i vilken grad som innehållet skall framgå, eller med andra ord i vilken grad som innehållet skall vara begripligt. Det kan knappast vara möjligt för en lärare att tala om för en elev att denne visserligen har redovisat arbeten muntligt så att innehållet har framgått, men att det dessvärre inte har varit begripligt.

ANDRA KUNSKAPSKRAVET FÖR GODKÄNT

Enligt det andra kunskapskravet skall eleven i slutet av det nionde skolåret ”kunna läsa till åldern avpassad skönlitteratur från Sverige, Norden och från andra länder samt saklitteratur och tidningstext om allmänna ämnen, kunna återge innehållet sammanhängande samt kunna reflektera över det”. Kunskapskravet kan delas upp i följande tio delkrav.

Eleven skall

1. kunna läsa till åldern avpassad skönlitteratur från Sverige samt kunna återge innehållet sammanhängande
2. kunna läsa till åldern avpassad skönlitteratur från Sverige samt kunna reflektera över innehållet
3. kunna läsa till åldern avpassad skönlitteratur från Norden samt kunna återge innehållet sammanhängande
4. kunna läsa till åldern avpassad skönlitteratur från Norden samt kunna reflektera över innehållet
5. kunna läsa till åldern avpassad skönlitteratur från andra länder samt kunna återge innehållet sammanhängande
6. kunna läsa till åldern avpassad skönlitteratur från andra länder samt kunna reflektera över innehållet
7. kunna läsa till åldern avpassad saklitteratur samt kunna återge innehållet sammanhängande
8. kunna läsa till åldern avpassad saklitteratur samt kunna reflektera över innehållet

VAGHET OCH VANMAKT

9. kunna läsa till åldern avpassad tidningstext om allmänna ämnen samt kunna återge innehållet sammanhängande
10. kunna läsa till åldern avpassad tidningstext om allmänna ämnen samt kunna reflektera över innehållet

Samtliga tio delkrav handlar om att eleven skall *kunna läsa till åldern avpassad* text. Texterna är av kategorierna skönlitteratur, saklitteratur och tidningstext. Den första frågan blir vad som menas med att *kunna läsa*. Svaret kan vara att den elev som efter läsningen inte kan *återge innehållet sammanhängande* samt *reflektera över innehållet* inte heller har kunnat läsa texterna tillräckligt bra. De tio delkravens svårighetsgrad hänger samman med hur många texter det gäller att läsa, hur sammanhängande som innehållet skall återges och vad reflektionen över innehållet kräver. Den lästa texten skall vara *till åldern avpassad* vilket kan betyda den fysiska åldern. Men det kan också, eller kanske snarare, innebära den känslomässiga åldern (Normell, 2004). Om inte det nationella kunskapskravet på ett tydligare sätt definierar läsförmågan än att eleven skall *kunna återge innehållet sammanhängande* och *kunna reflektera över* det, torde läraren riskera att bli utlämnad till eget och andras godtycke. Bland eleverna i slutet av det nionde skolåret finns rimligen en av läraren känd variation i läsförmågan. De som läser sämst riskerar måhända att få sina kunskaper att bli bedömda som icke godkända. Men skolan kanske inte i tid har signalerat risk för detta eftersom man inte är överens om var gränserna går. Å andra sidan är det sannolikt så att praktiskt taget alla elever i slutet av det nionde skolåret åtminstone i någon grad kan *återge innehållet sammanhängande* och *reflektera över* detta i en eller annan text av vardera kategorin. Men hur lång är den minsta godtagbara sammanhängande återgivningen? Och hur djup måste reflektionen vara?

Svenska A i gymnasieskolan

Kursplanen för kärnämnet svenska i gymnasieskolan efter reformen 2000, inleds med rubriken *Ämnets syfte*. Därefter följer rubriken *Mål att sträva mot* som beskriver inriktningen på skolans undervisning. Under rubriken *Ämnets karaktär och uppbyggnad* beskrivs vad ämnet innebär och hur det är strukturerat i kurs *Svenska A* och *Svenska B*, som tillsammans bildar kärnämnet svenska, *Svenska C*, *Litteratur och litteraturvetenskap* samt kursen *Litterär gestaltning*. I den del av kursplanen som beskriver det som gäller för Svenska A redovisas kraven för godkända kunskaper under rubriken *Mål som eleverna skall ha uppnått efter avslutad kurs*. Det är dessa kunskapskrav som lärare skall använda för att bedöma

RESULTAT 3. HUR KAN KUNSKAPSKRAVENS ANVÄNDBARHET FÖRSTÅS?

om en elevs kunskaper är godkända eller inte. I följande citat redovisas de enligt uppställningen i kursplanen. Varje punkt benämns i det följande som ett kunskapskrav. Således finns det tio kunskapskrav för godkänt i ämnet svenska kurs A från år 2000. Men endast de två första kraven kommer att undersökas närmare inom ramen för denna studie.

Mål som eleverna skall ha uppnått efter avslutad kurs

Eleven skall

- kunna förmedla åsikter, erfarenheter och iakttagelser i tal och skrift på ett sätt som är anpassat efter situationen och mottagaren (1)
- kunna i tal och skrift förmedla förhållanden och kunskaper som är viktiga för eleven själv och för den valda studieinriktningen (2)
- kunna tillgodogöra sig det väsentliga i en text som är relevant för eleven själv och för den valda studieinriktningen samt för eleven som samhällsmedborgare (3)
- kunna använda skrivandet som ett medel för att utveckla tänkande och lärande (4)
- kunna delta i samtal och diskussioner med olika syften och hålla anföranden inför en grupp på ett sätt som är anpassat efter situation och mottagare (5)
- kunna formulera egna tankar och iakttagelser och göra egna bedömningar vid läsning av saklitteratur och litterära texter från olika tider och kulturer (6)
- känna till några vanliga myter och motiv i litteraturen, vilka speglar frågor som har sysselsatt människor under olika tider (7)
- kunna tillämpa grundläggande regler för språkets bruk och byggnad samt vara medveten om skillnader mellan talat och skrivet språk (8)
- kunna inhämta, värdera och ta ställning till information och kunskap från bibliotek och databaser samt kunna använda datorer för att skriva och kommunicera (9)
- ha fördjupat sina kunskaper inom något område av svenskämnet utifrån intressen, behov eller vald studieinriktning. (10)

FÖRSTA KUNSKAPSKRAVET FÖR GODKÄNT

Enligt det första kunskapskravet i svenska kurs A, skall eleven ”kunna förmedla åsikter, erfarenheter och iakttagelser i tal och skrift på ett sätt som är anpassat efter situationen och mottagaren”. Kunskapskravet kan delas upp i följande tolv delkrav.

VAGHET OCH VANMAKT

Eleven skall

1. kunna förmedla åsikter i tal på ett sätt som är anpassat efter situationen
2. kunna förmedla åsikter i skrift på ett sätt som är anpassat efter situationen
3. kunna förmedla erfarenheter i tal på ett sätt som är anpassat efter situationen
4. kunna förmedla erfarenheter i skrift på ett sätt som är anpassat efter situationen
5. kunna förmedla iakttagelser i tal på ett sätt som är anpassat efter situationen
6. kunna förmedla iakttagelser i skrift på ett sätt som är anpassat efter situationen
7. kunna förmedla åsikter i tal på ett sätt som är anpassat efter mottagaren
8. kunna förmedla åsikter i skrift på ett sätt som är anpassat efter mottagaren
9. kunna förmedla erfarenheter i tal på ett sätt som är anpassat efter mottagaren
10. kunna förmedla erfarenheter i skrift på ett sätt som är anpassat efter mottagaren
11. kunna förmedla iakttagelser i tal på ett sätt som är anpassat efter mottagaren
12. kunna förmedla iakttagelser i skrift på ett sätt som är anpassat efter mottagaren

Samtliga dessa krav handlar om att eleven skall *kunna förmedla* någonting *i tal* respektive *i skrift*. Det som skall förmedlas är *åsikter, erfarenheter* och *iakttagelser*. Sättet som detta skall förmedlas på skall vara *anpassat efter situationen* respektive *anpassat efter mottagaren*. Det räcker alltså inte med att enbart kunna förmedla någonting i tal och skrift. Men hur väl måste förmedlingssättet vara anpassat för att det skall vara tillräckligt? Vad innebär anpassningen innehållsmässigt? Får förmedlingen uppröra mottagaren? Eller skall alla instämma i det som förmedlas? Kan det vara skillnad på om eleven förmedlar åsikter, erfarenheter eller iakttagelser? Kanske skall erfarenheter och iakttagelser förmedlas mer fritt från egna värderingar, medan åsikterna gärna får röra upp känslorna hos åhörare respektive läsare. Kanske innebär den begärda anpassningen endast att mottagaren förstår det förmedlade. Men hur bra måste mottagaren förstå för att kraven skall uppfyllas? Är det skillnad på åsikter och iakttagelser? Är inte det ena, iakttagelserna, en förutsättning för det andra, åsikterna? Iakttagelsen kan möjligen vara en åsikt och åsikten en iakttagelse. Men kan inte erfarenheter också vara någonting som man iakttar och har åsikter om? Kunskapskravet är synnerligen komplext med sina sammanlagt tolv olika krav. För den lärare som vill förklara för en elev att denne nått upp till elva av dessa,

RESULTAT 3. HUR KAN KUNSKAPSKRAVENS ANVÄNDBARHET FÖRSTÅS?

men inte klarat av det tolfte och därför får sina kunskaper bedömda som icke godkända, kan vagheten bli påträngande. Orden finns ju där men vad betyder de? Ett sätt att lösa problemen kan vara att vända sig till betygskriterierna.

I den här undersökta kursplanen består betygskriterierna av ett antal meningar. Varje sådan mening benämns som ett kriterium.⁵⁶² Således finns det sju kriterier i gymnasiekursen svenska A från år 2000. Men alla kriterier har inte relation till alla kunskapskrav. För att förhållandet mellan samtliga betygskriterier och kunskapskrav skall bli lättare att överblicka redovisas de först på följande sätt i tabell 12.

⁵⁶² Siffrorna inom parentes finns inte i kursplanen utan är här tillagda för att ge referens till uttryck som ”det första kriteriet”, ”det andra kriteriet”, etc.

VAGHET OCH VANMAKT

Tabell 12. Samtliga kunskapskrav för godkänt och betygskriterier för G, kursplanen från år 2000 i svenska, kurs A i gymnasieskolan

Samtliga kunskapskrav för godkänt	Samtliga betygskriterier för G
<i>Eleven skall</i>	
kunna förmedla åsikter, erfarenheter och iakttagelser i tal och skrift på ett sätt som är anpassat efter situationen och mottagaren (1)	Eleven formulerar sig sammanhängande i tal och skrift i både formella och informella sammanhang med hänsyn till mottagaren. (1)
kunna i tal och skrift förmedla förhållanden och kunskaper som är viktiga för eleven själv och för den valda studieinriktningen (2)	Eleven håller korta muntliga anföranden inför grupp, deltar i samtal och diskussioner, följer grundläggande regler och bemödar sig om att bli förstådd. (2)
kunna tillgodogöra sig det väsentliga i en text som är relevant för eleven själv och för den valda studieinriktningen samt för eleven som samhällsmedborgare (3)	Eleven rådfrågar vid behov språkliga handböcker, använder sig i skrift av grundläggande regler för språkets bruk och byggnad samt skiljer på talat och skrivet språk. (3)
kunna använda skrivandet som ett medel för att utveckla tänkande och lärande (4)	Eleven sammanfattar huvudinnehållet i olika slags texter. (4)
kunna delta i samtal och diskussioner med olika syften och hålla anföranden inför en grupp på ett sätt som är anpassat efter situation och mottagare (5)	Eleven läser både i utdrag och i sin helhet saklitterära och skönlitterära texter från olika tider och kulturer, sammanfattar innehållet och formulerar egna tankar och iakttagelser kring läsningen. (5)
kunna formulera egna tankar och iakttagelser och göra egna bedömningar vid läsning av saklitteratur och litterära texter från olika tider och kulturer (6)	Eleven gör enklare informationssökningar på bibliotek och i databaser och resonerar om källornas tillförlitlighet. (6)
känna till några vanliga myter och motiv i litteraturen, vilka speglar frågor som har sysselsatt människor under olika tider (7)	Eleven använder dator för att producera egna texter och för att kommunicera med andra. (7)
kunna tillämpa grundläggande regler för språkets bruk och byggnad samt vara medveten om skillnader mellan talat och skrivet språk (8)	
kunna inhämta, värdera och ta ställning till information och kunskap från bibliotek och databaser samt kunna använda datorer för att skriva och kommunicera (9)	
ha fördjupat sina kunskaper inom något område av svenskämnet utifrån intressen, behov eller vald studieinriktning. (10)	

Förtydliganden genom betygskriterier?

I följande tabell 13 återges det första kunskapskravet och det betygskriterium för G som har det mest relevanta förhållandet till detta.

RESULTAT 3. HUR KAN KUNSKAPSKRAVENS ANVÄNDBARHET FÖRSTÅS?

Tabell 13. Relationen mellan ett kunskapskrav för godkänt och relevanta betygskriterier, kursplanen från år 2000 i svenska, kurs A i gymnasieskolan

Kunskapskravet för godkänt	Relevanta betygskriterier för G
<i>Eleven skall</i> kunna förmedla åsikter, erfarenheter och iakttagelser i tal och skrift på ett sätt som är anpassat efter situationen och mottagaren (1)	Eleven formulerar sig sammanhängande i tal och skrift i både formella och informella sammanhang med hänsyn till mottagaren. (1)

Betygskriteriet antyder att *situationen* som eleven måste kunna anpassa sitt förmedlande till, enligt kunskapskravet, kan vara *både formella och informella sammanhang*. En fråga blir vad skillnaden är mellan situation och sammanhang. Vidare kan betygskriteriet anses göra en något annorlunda koppling mellan *sammanhang* och *mottagaren*. I kunskapskravet står det att anpassningen skall ta hänsyn till två enheter, nämligen *situationen* respektive *mottagaren*. Kriteriets begrepp hänsyn, dvs. en form av anpassning, riktas till mottagaren oberoende av om sammanhanget är formellt eller informellt. Skillnaden tycks bestå i att kunskapskravets begrepp *sammanhang* är någonting annat än kriteriets begrepp *situation*. Kriteriets distinktion mellan formellt och informellt sammanhang verkar kunna tillämpas på kunskapskravets situation. I så fall är det både mot formella och informella aspekter av situationen som eleven skall anpassa sin förmedling. I vilket fall som helst ger betygskriteriet knappast någon hjälp till den lärare som undrar över hur anpassningen skall gå till och vad den innebär. Inte heller ges stöd för hur gränsdragningen mellan *åsikter*, *erfarenheter* och *iakttagelser* skall kunna dras.

ANDRA KUNSKAPSKRAVET FÖR GODKÄNT

Enligt det andra kunskapskravet skall eleven ”kunna i tal och skrift förmedla förhållanden och kunskaper som är viktiga för eleven själv och för den valda studieinriktningen”. Kunskapskravet kan delas upp i följande åtta delkrav.

1. kunna i tal förmedla förhållanden som är viktiga för eleven själv
2. kunna i skrift förmedla förhållanden som är viktiga för eleven själv
3. kunna i tal förmedla kunskaper som är viktiga för eleven själv
4. kunna i skrift förmedla kunskaper som är viktiga för eleven själv
5. kunna i tal förmedla förhållanden som är viktiga för den valda studieinriktningen

VAGHET OCH VANMAKT

6. kunna i skrift förmedla förhållanden som är viktiga för den valda studieinriktningen
7. kunna i tal förmedla kunskaper som är viktiga för den valda studieinriktningen
8. kunna i skrift förmedla kunskaper som är viktiga för den valda studieinriktningen

Även detta kunskapskrav med sina åtta delkrav handlar om att eleven skall *kunna i skrift förmedla* samt *kunna i tal förmedla*. Vad som skall förmedlas är *förhållanden* respektive *kunskaper*, men inte vilka som helst, utan enbart sådana *som är viktiga för eleven själv* eller *som är viktiga för den valda studieinriktningen*. En fråga kan ställas om skillnaden mellan förhållanden och kunskaper. När förhållanden skall förmedlas i tal eller i skrift torde den som förmedlar ha åtminstone någon grad av kunskap om detta. På så sätt förutsätter en förmedling av ett förhållande en förmedling av kunskaper om detta förhållande. Men går det att göra en förmedling av kunskaper utan att samtidigt förmedla åtminstone ett förhållande? Finns det kunskaper som inte, åtminstone i någon mån, också är kunskaper om förhållanden? Vidare, det som skall redovisas är förhållanden och kunskaper som är viktiga *för eleven själv* eller *för den valda studieinriktningen*. Men vad innebär det sistnämnda? Kan någonting vara viktigt för den valda studieinriktningen utan att vara viktigt för eleven? Ett exempel kanske kan vara att en viss studieinriktning i form av ett nationellt gymnasieprogram är viktigt för den nationella ekonomin. Denna typ av viktighet behöver kanske inte sammanfalla med det som är viktigt för eleven, åtminstone inte hur eleven själv uppfattar det. Varför skall eleven förmedla kunskaper som är viktiga för den valda studieinriktningen men som kanske inte är viktiga för eleven själv? Eller är den nationella ekonomin viktig för eleven själv oavsett elevens uppfattning? All förmedling, vare sig det gäller förmedling av förhållanden eller av kunskaper, oberoende av om detta är viktigt för den som förmedlar eller inte och om förmedlingen sker i tal eller skrift, kan göras dels olika bra, dels på olika sätt. Hur bra skall förmedlandet genomföras för att nå upp till kravet för godkända kunskaper? På vilket sätt eller på vilka sätt skall förmedlandet ske? Hur viktiga skall förhållandena och kunskaperna vara för eleven respektive för vald studieinriktning för att de skall godkännas för betyget G? Ett sätt att få svar på dessa frågor kan vara att vända sig till betygskriterierna.

Förtydliganden genom betygskriterier?

I följande tabell 14 återges kunskapskravet och de betygskriterier för G som, i jämförelse med övriga kriterier, har det mest relevanta förhållandet till detta.

RESULTAT 3. HUR KAN KUNSKAPSKRAVENS ANVÄNDBARHET FÖRSTÅS?

Tabell 14. Relationen mellan ett kunskapskrav för godkänt och relevanta betygskriterier, kursplanen från år 2000 i svenska, kurs A i gymnasieskolan

Kunskapskravet för godkänt	Relevanta betygskriterier för G
<i>Eleven skall</i>	
kunna i tal och skrift förmedla förhållanden och kunskaper som är viktiga för eleven själv och för den valda studieinriktningen (2)	Eleven formulerar sig sammanhängande i tal och skrift i både formella och informella sammanhang med hänsyn till mottagaren. (1)
	Eleven håller korta muntliga anföranden inför grupp, deltar i samtal och diskussioner, följer grundläggande regler och bemödar sig om att bli förstådd. (2)
	Eleven rådfrågar vid behov språkliga handböcker, använder sig i skrift av grundläggande regler för språkets bruk och byggnad samt skiljer på talat och skrivet språk. (3)
	Eleven sammanfattar huvudinnehållet i olika slags texter. (4)
	Eleven läser både i utdrag och i sin helhet saklitterära och skönlitterära texter från olika tider och kulturer, sammanfattar innehållet och formulerar egna tankar och iakttagelser kring läsningen. (5)

Nära nog samtliga av kriterierna i tabellen ovan förefaller tillämpliga på kunskapskravet. Men de framstår snarare som en form av nödvändiga förutsättningar för att klara av kunskapskravet än som definitioner av vad som anges i detta. För att *kunna i tal och skrift förmedla förhållanden och kunskaper* enligt kunskapskravet, torde det fordras att man i enlighet med betygskriterierna *formulerar sig med hänsyn till mottagaren*, att man *bemödar sig om att bli förstådd*, att man *använder sig i skrift av grundläggande regler för språkets bruk och byggnad*, att man *skiljer på talat och skrivet språk*, att man *vid behov rådfrågar språkliga handböcker*, att man när det behövs *sammanfattar huvudinnehållet i olika slags texter*, att man *läser saklitterära texter både i utdrag och i sin helhet*, ibland *från olika tider och kulturer*, samt att man kanske också i viss mån *sammanfattar innehållet och formulerar egna tankar och iakttagelser kring läsningen*. En av de grundläggande frågorna för den bedömande läraren torde dock vara hur bra eleven skall kunna förmedla förhållanden och kunskaper för att kunskapskravet för godkänt skall uppnås. Detta klagörs dock inte av betygskriterierna. En annan fråga kan vara hur viktiga som förhållandena och kunskaperna skall vara för eleven och för vald studieinriktning? Även denna fråga söker utan framgång sitt svar. Den lärare som använ-

der kunskapskravet som redskap i bedömningen av elevernas kunskaper som godkända eller icke godkända, kanske vill tala om att en viss elevs kunskaper inte är godkända därför att denne visserligen kunnat förmedla förhållanden som är viktiga för eleven själv men inte kunnat förmedla förhållanden som är viktiga för den valda studieinriktningen. En kritisk elev kanske då vill ha ett eller annat belysande exempel på detta. Kanske vill eleven dessutom ha reda på varför dessa exempel räknas till kategorin tillräckligt viktiga förhållanden just i det här sammanhanget. Varken kunskapskravet eller betygskriterierna ger svar på dessa frågor.

Svenska B i gymnasieskolan

Den del av kursplanen för svenska som gäller kurs B från år 2000 redovisar kursens mål under rubriken *Mål som eleverna skall ha uppnått efter avslutad kurs*. I dessa mål beskrivs de kunskapskrav som lärare skall använda i bedömningen av huruvida en viss elevs kunskaper är godkända eller inte. I följande uppställning redovisas kraven så som de är uppställda i kursplanen. Varje punkt benämns här som ett kunskapskrav. Således finns det sex kunskapskrav i kursplanen för svenska kurs B. I den följande undersökningen avgränsas denna till att gälla enbart de två första kunskapskraven.

Mål som eleverna skall ha uppnått efter avslutad kurs

Eleven skall

- kunna förmedla egna och andras tankar i tal och skrift, göra sammanställningar och utredningar samt dra slutsatser och föra fram argument, så att innehåll och budskap blir tydliga och anpassade till målgrupp och syfte (1)
- ha utvecklat skrivandet som ett medel för tänkande och lärande och som ett redskap i kommande studier och arbetsliv (2)
- kunna jämföra och se samband mellan litterära texter från olika tider och kulturer samt mellan texter med anknytning till vald studieinriktning (3)
- ha tillägnat sig och ha kunskap om centrala svenska, nordiska och internationella verk och ha stiftat bekantskap med författarskap från olika tider och epoker (4)
- kunna göra iakttagelser av och diskutera språkliga skillnader som exempelvis kan bero på ålder, kön, yrke, uppväxtort och bostadsort (5)
- känna till några väsentliga drag i hur det svenska språket har utvecklats från äldsta tider till våra dagar. (6)

RESULTAT 3. HUR KAN KUNSKAPSKRAVENS ANVÄNDBARHET FÖRSTÅS?

FÖRSTA KUNSKAPSKRAVET FÖR GODKÄNT

Enligt det första kunskapskravet skall eleven efter genomgången kurs ”kunna förmedla egna och andras tankar i tal och skrift, göra sammanställningar och utredningar samt dra slutsatser och föra fram argument, så att innehåll och budskap blir tydliga och anpassade till målgrupp och syfte”. Kunskapskravet kan delas upp i följande trettio två delkrav.

1. kunna förmedla egna tankar i tal så att innehållet blir tydligt och anpassat till målgruppen
2. kunna förmedla andras tankar i tal så att innehållet blir tydligt och anpassat till målgruppen
3. kunna förmedla egna tankar i skrift så att innehållet blir tydligt och anpassat till målgruppen
4. kunna förmedla andras tankar i skrift så att innehållet blir tydligt och anpassat till målgruppen
5. kunna göra sammanställningar så att innehållet blir tydligt och anpassat till målgruppen
6. kunna göra utredningar så att innehållet blir tydligt och anpassat till målgruppen
7. kunna dra slutsatser så att innehållet blir tydligt och anpassat till målgruppen
8. kunna föra fram argument så att innehållet blir tydligt och anpassat till målgruppen
9. kunna förmedla egna tankar i tal så att innehållet blir tydligt och anpassat till syftet
10. kunna förmedla andras tankar i tal så att innehållet blir tydligt och anpassat till syftet
11. kunna förmedla egna tankar i skrift så att innehållet blir tydligt och anpassat till syftet
12. kunna förmedla andras tankar i skrift så att innehållet blir tydligt och anpassat till syftet
13. kunna göra sammanställningar så att innehållet blir tydligt och anpassat till syftet
14. kunna göra utredningar så att innehållet blir tydligt och anpassat till syftet
15. kunna dra slutsatser så att innehållet blir tydligt och anpassat till syftet
16. kunna föra fram argument så att innehållet blir tydligt och anpassat till syftet
17. kunna förmedla egna tankar i tal så att budskapet blir tydligt och anpassat till målgruppen

VAGHET OCH VANMAKT

18. kunna förmedla andras tankar i tal så att budskapet blir tydligt och anpassat till målgruppen
19. kunna förmedla egna tankar i skrift så att budskapet blir tydligt och anpassat till målgruppen
20. kunna förmedla andras tankar i skrift så att budskapet blir tydligt och anpassat till målgruppen
21. kunna göra sammanställningar så att budskapet blir tydligt och anpassat till målgruppen
22. kunna göra utredningar så att budskapet blir tydligt och anpassat till målgruppen
23. kunna dra slutsatser så att budskapet blir tydligt och anpassat till målgruppen
24. kunna föra fram argument så att budskapet blir tydligt och anpassat till målgruppen
25. kunna förmedla egna tankar i tal så att budskapet blir tydligt och anpassat till syftet
26. kunna förmedla andras tankar i tal så att budskapet blir tydligt och anpassat till syftet
27. kunna förmedla egna tankar i skrift så att budskapet blir tydligt och anpassat till syftet
28. kunna förmedla andras tankar i skrift så att budskapet blir tydligt och anpassat till syftet
29. kunna göra sammanställningar så att budskapet blir tydligt och anpassat till syftet
30. kunna göra utredningar så att budskapet blir tydligt och anpassat till syftet
31. kunna dra slutsatser så att budskapet blir tydligt och anpassat till syftet
32. kunna föra fram argument så att budskapet blir tydligt och anpassat till syftet

Kunskapskravet har som synes en mycket komplicerad uppbyggnad. Men trots det kan komplexiteten vara svår att uppfatta för den som läser det utan att göra en mer inträngande analys. En fråga kan ställas varför kunskapskravet överhuvudtaget är skrivet på detta invecklade sätt. En annan fråga är om en lärare kan ta hjälp av betygskriterierna för att bättre kunna förstå detta omfattande kunskapskrav.

I denna kursplan består betygskriterierna av text i sju stycken med en mening i varje. Varje sådan mening benämns här som ett kriterium.⁵⁶³ Således

⁵⁶³ Siffrorna inom parentes finns inte i kursplanen utan är här tillagda för att ge referens till uttryck som ”det första kriteriet”, ”det andra kriteriet”, etc.

RESULTAT 3. HUR KAN KUNSKAPSKRAVENS ANVÄNDBARHET FÖRSTÅS?

finns det sju kriterier i gymnasiekursen svenska B från år 2000. Men alla kriterier har inte relationer till alla kunskapskrav. För att förhållandet mellan samtliga betygs-kriterier för betyget G och samtliga kunskapskrav för godkänt skall bli lättare att överblicka redovisas de först på följande sätt i tabell 15.

Tabell 15. Samtliga kunskapskrav för godkänt och betygs-kriterier för G, kursplanen från år 2000 i svenska, kurs A i gymnasieskolan

Samtliga kunskapskrav för godkänt	Samtliga betygs-kriterier för G
<i>Eleven skall</i>	
kunna förmedla egna och andras tankar i tal och skrift, göra sammanställningar och utredningar samt dra slutsatser och föra fram argument, så att innehåll och budskap blir tydliga och anpassade till målgrupp och syfte (1)	Eleven samlar, sovrar och sammanställer med handledning material för muntlig och skriftlig framställning ur olika informationskällor, argumenterar och drar slutsatser i en form som är anpassad efter målgrupp och syfte. (1)
ha utvecklat skrivandet som ett medel för tänkande och lärande och som ett redskap i kommande studier och arbetsliv (2)	Eleven tillägnar sig litterära texter från skilda epoker och kulturer via böcker, teater och film och påvisar samband och skillnader. (2)
kunna jämföra och se samband mellan litterära texter från olika tider och kulturer samt mellan texter med anknytning till vald studieinriktning (3)	Eleven diskuterar innehåll, gestalter och bärande tankar i texterna och redovisar sina intryck i tal och skrift. (3)
ha tillägnat sig och ha kunskap om centrala svenska, nordiska och internationella verk och ha stiftat bekantskap med författarskap från olika tider och epoker (4)	Eleven redogör för några betydelsefulla författarskap och idéströmningar. (4)
kunna göra iakttagelser av och diskutera språkliga skillnader som exempelvis kan bero på ålder, kön, yrke, uppväxtort och bostadsort (5)	Eleven redogör för huvuddragen i utvecklingen av svenska språket, gör iakttagelser och reflekterar över historiska och sociala språkskillnader och minoritetsspråkens ställning i Sverige. (5)
känna till några väsentliga drag i hur det svenska språket har utvecklats från äldsta tider till våra dagar. (6)	

Förtydliganden genom betygs-kriterier?

I följande tabell 16 återges det första kunskapskravet och de betygs-kriterier för G som i jämförelse med övriga kriterier uppfattas vara de mest relevanta.

VAGHET OCH VANMAKT

Tabell 16. Relationen mellan ett kunskapskrav för godkänt och relevanta betygskriterier, kursplanen från år 2000 i svenska, kurs B i gymnasieskolan

Kunskapskravet för godkänt	Relevanta betygskriterier för G
<p><i>Eleven skall</i></p> <p>kunna förmedla egna och andras tankar i tal och skrift, göra sammanställningar och utredningar samt dra slutsatser och föra fram argument, så att innehåll och budskap blir tydliga och anpassade till målgrupp och syfte (1)</p>	<p>Eleven samlar, sovrar och sammanställer med handledning material för muntlig och skriftlig framställning ur olika informationskällor, argumenterar och drar slutsatser i en form som är anpassad efter målgrupp och syfte. (1)</p> <p>Eleven diskuterar innehåll, gestalter och bärande tankar i texterna och redovisar sina intryck i tal och skrift. (2)</p>

Det första betygskriteriet, enligt tabellen ovan, har stora likheter med kunskapskravet. En skillnad är att kriteriet anger att eleven *samlar, sovrar och sammanställer* medan kunskapskravet anger att eleven skall *kunna förmedla egna och andras tankar i tal och skrift*. Men för att förmedla egna och andras tankar, enligt kunskapskravet, torde i de flesta fall krävas att eleven samlar, sovrar och sammanställer, enligt betygskriteriet. Vidare anger betygskriteriet att eleven sammanställer *ur olika informationskällor, argumenterar och drar slutsatser*. Argumenten och slutsatserna skall ha en form som är *anpassad efter målgrupp och syfte*. Kunskapskravet ställer till synes högre krav i och med att eleven skall göra *sammanställningar och utredningar* samt *dra slutsatser och föra fram argument* så att både *innehållet* och *budskapet* blir *tydligt och anpassat till målgrupp och syfte*. I kriteriet räcker det med att förmedlandet sker i en form som är anpassad efter målgrupp och syfte, dvs. det görs ingen skillnad på innehåll och budskap. Vidare erbjuder och tillåter kriteriet att eleven får lärarhandledning. Frågan är om denna handledning skall finnas med när elevens kunskaper testas i förhållande till kunskapskravet.

Enligt det andra betygskriteriet i tabellen diskuterar eleven *innehåll, gestalter och bärande tankar i texterna och redovisar sina intryck i tal och skrift*. Detta kräver att kunskapskravets fordran på att *kunna förmedla egna och andras tankar i tal och skrift* verkställs, men också att kunna *dra slutsatser och föra fram argument*. Förhållandet mellan kunskapskravet och betygskriteriet synes vara komplicerat. För den lärare som vill använda kunskapskravet som ett redskap för bedömning gör detta knappast uppgiften lättare, dvs. att kunna tala om för en elev att dennes kunskaper inte är godkända på grund av brister i någon eller flera av

RESULTAT 3. HUR KAN KUNSKAPSKRAVENS ANVÄNDBARHET FÖRSTÅS?

alla de delar som kunskapskravet innehåller. Orden finns där men vad betyder de?

ANDRA KUNSKAPSKRAVET FÖR GODKÄNT

Enligt det andra kunskapskravet skall eleven efter genomgången kurs ”ha utvecklat skrivandet som ett medel för tänkande och lärande och som ett redskap i kommande studier och arbetsliv”. Kunskapskravet kan delas upp i följande fyra delkrav.

1. ha utvecklat skrivandet som ett medel för tänkande
2. ha utvecklat skrivandet som ett medel för lärande
3. ha utvecklat skrivandet som ett redskap i kommande studier
4. ha utvecklat skrivandet som ett redskap i kommande arbetsliv

I samtliga dessa delkrav gäller att eleven har *utvecklat skrivandet*. Information om startpunkt och slutpunkt saknas, dvs. från och till vilken kunskapsnivå som detta skall ske. Det enda som krävs är att eleven har *utvecklat* skrivandet under kursens gång. Men det är inte vilket skrivande som helst som avses utan enbart skrivandet *som ett medel för tänkande, lärande, i kommande studier och i kommande arbetsliv*. Det skrivande som handlar om elevens kommunikation är alltså inte medräknat i detta kunskapskrav, vilket kanske gör det tydligare och lättare att hantera. Frågan kan dock ställas var gränsen går mellan en tillräcklig utveckling av skrivandet och en icke tillräcklig sådan utveckling. Kanske kan betygskriterierna hjälpa till med denna gränsdragning. Men i kriterierna för G står det ingenting om hur mycket skrivandet skall ha utvecklats för att det hela skall vara godkänt. Inte heller står det någonting om vad som menas med skrivandet, varken som ett medel för tänkande, som ett medel för lärande, som ett redskap i kommande studier eller som ett redskap för kommande arbetsliv. Det kan förefalla givet att de flesta aktiviteter i ämnet svenska utvecklar elevens skrivande, åtminstone i något avseende. Men hur skall en lärare göra som inte anser att en elev utvecklats tillräckligt enligt kunskapskravet och som vill framföra detta till eleven? Vad svarar man en missnöjd elev som kräver att få veta var gränsen går?

Undersökningresultat - skolreformen 2011

Ett av motiven till skolreformen år 2011 var att fler elever måste kunna nå skolans kunskapskrav. Det konstateras att läroplanen Lpo 94 med tillhörande kursplaner inte ger skolan de tydliga styrdokument som behövs för att kunna göra uppföljningar på individ- och verksamhetsnivå (2008/09:UbU9). Man bedömer därför att en ökad precisering av kraven i styrdokumentet både kan ge ökad likvärdighet i bedömningen av elevers kunskaper samt öka målpuppfyllelsen. Detta anses kunna ske om målstrukturen görs tydligare, elevernas kunskaper kontinuerligt följs upp och utvärderas samt att stöd sätts in tidigt, enligt utskottsbetänkandet. En viktig förutsättning för att kursplanerna ska fungera i ett målstyrt skolsystem är också att de förstås och används av lärare samt att de bildar utgångspunkt för planering och genomförande av undervisningen (Prop. 2008/09:87). Tydligare kunskapskrav har också betydelse i ett skolsystem där verksamheten är decentraliserad till kommuner och enskilda huvudmän och som bygger på principen om mål- och resultatstyrning. Därför krävs också en tydlig och effektiv uppföljning, utvärdering, granskning och tillsyn (UbU7:2010/11). Utskottet fortsätter ”(e)n likvärdig skola kräver att rättssäkerheten och kvaliteten i verksamheten kan säkerställas” (s. 12).

Reformen 2011 innebär omfattande förändringar av kursplanerna. En berör själva målstyrningsprincipen. Strävan i reformerna 1994 och 2000 var att kursplanerna endast skulle innehålla mål och inte något som kan betraktas som medel, t.ex. i form av undervisningsinnehåll. De nya kursplanerna 2011 överger denna princip i och med att de också föreskriver vilket centralt innehåll som undervisningen skall behandla. En annan förändring har med betygsskalan att göra. De förutvarande kursplanerna hanterade tre betygssteg för grundskolan⁵⁶⁴ och fyra betygssteg för gymnasieskolan.⁵⁶⁵ Den nya betygsskalan 2011 är sexgradig från A till F, lika för båda skolformerna. Betygen A till och med E står för godkända medan F står för icke godkända kunskaper. För tre av de nya betygsnivåerna finns nationella krav, nämligen för A, C och E. För betyget D och B däremot gäller att samtliga kunskapskrav för den underliggande nivån skall vara uppfyllda samt att kunskapskraven för den närmast högre nivån är uppfyllda till övervägande del. Det finns inte längre några betygs-kriterier och inte heller en särskild beskrivning för just godkända kunskap-

⁵⁶⁴ G, VG och MVG.

⁵⁶⁵ IG, G, VG och MVG. Noterbart är att IG räknas som ett betyg. En gymnasieelev kan alltså få ett fullständigt slutbetyg från gymnasiet med, i extremfallet, IG i alla kurser.

RESULTAT 3. HUR KAN KUNSKAPSKRAVENS ANVÄNDBARHET FÖRSTÅS?

er, vilket ju fanns i de tidigare kursplanerna i form av mer utförliga mål att uppnå. I viss mening kan skolreformen år 2011 ses som en förstärkt markering av grundskolans uppdrag att ge eleverna minst godkända kunskaper. Dels införs ett betyg för icke godkända kunskaper, dvs. betyget F, dels skall betygssättningen ske från och med höstterminen i årskurs 6. Det är alltså kunskapskraven för betyget E som blir de bedömningsredskap som läraren skall använda för att avgöra om en elev har godkända kunskaper eller inte.

Svenska i grundskolan

Ämnesplanen för svenska i grundskolan består av sex delar: en kort inledning, syfte, vad eleverna sammanfattningsvis skall ges förutsättningar att utveckla, centralt innehåll, kunskapskrav samt progressionstabeller. Den tredje delen av ämnesplanen sammanfattar vad eleverna skall utveckla för förmågor och återges här i sin helhet.

Genom undervisningen i ämnet 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.

I ett kommentarmaterial till kursplanen i svenska (Skolverket 2011a) beskrivs dessa punkter som ett antal långsiktiga mål som är uttryckta som ämnesspecifika förmågor. Punkterna gäller för alla årskurser och ligger till grund för kunskapskraven och kan närmast klassificeras som mål att sträva mot, eftersom de inte sätter någon begränsning för elevernas kunskapsutveckling. En möjlighet är att se dem som en komprimerad beskrivning av *vad* det är som skall bedömas och betygssättas hos eleverna.

I ämnesplanens fjärde del beskrivs det centrala innehåll som undervisningen skall behandla i grundskoleämnet svenska uppdelat på tre stadier: årskurs 1-3, årskurs 4-6 samt årskurs 7-9. I den sista och femte delen av ämnesplanen återfinns kunskapskraven för de tre olika stadierna: för godtagbara kunskaper i slutet av årskurs 3, för betygen E, C och A i slutet av årskurs 6, samt för bety-

VAGHET OCH VANMAKT

gen E, C och A i slutet av årskurs 9. För att beskriva kunskapsnivåerna för olika betyg används så kallade värdeord. Dessa är markerade med fet stil i kursplanetexten och visar vad som skiljer de olika betygsstegen från varandra.

Efter kunskapskraven följer progressionstabeller. Kraven för respektive betyg är där ordnade i tre kolumner, en kolumn för vardera betyget E, C och A. Detta gör det möjligt att skaffa sig en viss överblick och jämföra vad som fordras på de tre betygsnivåerna. Följande exempel visar en del av en sådan progressionstabell (17).

Tabell 17. Del av progressionstabell gällande kunskapskrav i ämnet svenska för betygen E, C och A i slutet av årskurs 6, kursplanen från år 2011

E	C	A
Eleven kan läsa skönlitteratur och sakprosatexter för barn och ungdomar med flyt genom att använda lässtrategier på ett i huvudsak fungerande sätt.	Eleven kan läsa skönlitteratur och sakprosatexter för barn och ungdomar med gott flyt genom att använda lässtrategier på ett ändamålsenligt sätt.	Eleven kan läsa skönlitteratur och sakprosatexter för barn och ungdomar med mycket gott flyt genom att använda lässtrategier på ett ändamålsenligt och effektivt sätt.

KRAVEN FÖR GODKÄNDA KUNSKAPER - ÅK 6

Kunskapskraven för betyget E i slutet av årskurs 6, dvs. för det lägsta godkända betyget, är skrivna som tre sammanhållna stycken. I detta avsnitt skall motsvarande undersökning genomföras av dessa kunskapskrav som gjordes med kraven i mål att uppnå enligt kursplanerna från år 1994 och år 2000.

Det första stycket kunskapskrav i ämnet svenska 2011 för betyget E i slutet av årskurs 6, innehåller nio delkrav enligt följande.

Eleven kan läsa 1) skönlitteratur och 2) sakprosatexter för 3) barn och 4) ungdomar med **flyt** genom att använda lässtrategier på ett **i huvudsak fungerande** sätt.⁵⁶⁶ Genom att göra **enkla, kronologiska** 5) sammanfattningar av olika texters innehåll och 6) kommentera centrala delar med **viss** koppling till sammanhanget visar eleven **grundläggande** läsförståelse. Dessutom kan eleven, utifrån egna erfarenheter, 7) tolka och 8) föra **enkla och till viss del** underbyggda resonemang om tydligt framträdande budskap i olika verk samt på ett **enkelt** sätt 9) beskriva sin upplevelse av läsningen.

⁵⁶⁶ De första fyra delkraven i ovanstående analys utformas med grund i att eleven skall läsa skönlitteratur som är skrivna för barn, skönlitteratur som är skrivna för ungdomar, sakprosatexter som är skrivna för barn med flyt samt sakprosatexter som är skrivna för ungdomar med flyt. Men kunskapskraven pekar dessutom ut lässtrategierna på ett sätt som verkar göra det möjligt att läsa texter med flyt utan att använda sådana strategier. I så fall skulle antalet delkrav kunna utökas till åtta.

RESULTAT 3. HUR KAN KUNSKAPSKRAVENS ANVÄNDBARHET FÖRSTÅS?

Det andra stycket i samma kursplan innehåller 19 delkrav.

Eleven kan 1) skriva olika slags texter med **begripligt** innehåll och **i huvudsak** 2) fungerande struktur samt **viss** 3) språklig variation. I texterna använder eleven 4) grundläggande regler för stavning, 5) skiljetecken och 6) språkriktighet med **viss** säkerhet. De berättande texter eleven skriver innehåller **enkla** 7) gestaltande beskrivningar och **enkelt** handling. Eleven kan 8) söka, 9) välja ut och 10) sammanställa information från ett **avgränsat** urval av källor och för då **enkla** 11) resonemang om informationens användbarhet. Sammanställningarna innehåller **enkla** 12) beskrivningar, 13) egna formuleringar och **viss** 14) användning av ämnesspecifika ord och begrepp. Genom att kombinera text med olika estetiska uttryck så att de samspelar på ett **i huvudsak** fungerande sätt kan eleven 15) förstärka och 16) levandegöra sina texters budskap. Dessutom kan eleven 17) ge **enkla** omdömen om texters innehåll och utifrån respons bearbeta texter mot ökad 18) tydlighet och 19) kvalitet på ett **i huvudsak** fungerande sätt.

Det tredje stycket innehåller 13 delkrav.

Eleven kan samtala om bekanta ämnen genom att 1) ställa frågor och 2) framföra egna åsikter på ett sätt som till **viss** del upprätthåller samtalet. Dessutom kan eleven 3) förbereda och 4) genomföra **enkla** muntliga redogörelser med **i huvudsak** 5) fungerande inledning, 6) innehåll och 7) avslutning och **viss** 8) anpassning till syfte och 9) mottagare. Eleven kan 10) ge exempel på nationella minoritetsspråk, 11) föra enkla resonemang om språkliga varianter inom svenskan samt 12) ge exempel på tydligt framträdande språkliga likheter och 13) skillnader mellan svenskan och närliggande språk.

Ovanstående undersökningsresultat visar att det för godkända kunskaper i slutet av årskurs 6 i ämnet svenska krävs att eleven når upp till 9 + 19 + 13, dvs. 41 delkrav. I anslutning till det tillvägagångssätt som tidigare användes när det gäller kunskapskraven i mål att uppnå, borde nu en närmare undersökning av samtliga dessa 41 delkrav genomföras. Skälen till att inte göra en sådan är tre: 1) det är enbart värdeorden som skiljer kunskapskraven för betygen A, C och E åt, 2) värdeorden är skrivna som relativa till varandra, samt 3) det finns några kunskapskrav i slutet av årskurs 6 som är identiska med kunskapskrav i slutet av årskurs 9. Innan undersökningen fortsätter med att behandla dessa tre förhållanden skall först en motsvarande undersökning av kunskapskraven för betyget E i slutet av årskurs 9 genomföras.

VAGHET OCH VANMAKT

KRAVEN FÖR GODKÄNDA KUNSKAPER - ÅK 9

Det första stycket av kunskapskraven för betyget E i slutet av årskurs 9, innehåller 15 delkrav enligt följande.

Eleven kan 1) läsa skönlitteratur och 2) sakprosatexter med **flyt** genom att, på ett **i huvudsak fungerande** sätt, 3) välja och använda lässtrategier utifrån olika texters särdrag. Genom att göra **enkla** 4) sammanfattningar av olika texters innehåll med **viss** koppling till 5) tidsaspekter, 6) orsakssamband och 7) andra texter visar eleven **grundläggande** läsförståelse. Dessutom kan eleven, utifrån 8) egna erfarenheter, 9) olika livsfrågor och 10) omvärldsfrågor, 11) tolka och 12) föra **enkla och till viss del** underbyggda resonemang om **tydligt framträdande budskap** i olika verk. Eleven kan också föra **enkla** 13) resonemang om verket med kopplingar till dess upphovsman. Eleven drar då **till viss del** underbyggda slutsatser om hur verket har påverkats av det 14) historiska och 15) kulturella sammanhang som det har tillkommit i.

Det andra stycket innehåller 30 delkrav.

Eleven 1) kan skriva olika slags texter med **viss** 2) språklig variation, **enkel** 3) textbindning samt **i huvudsak** fungerande anpassning till 4) texttyp, 5) språkliga normer och 6) strukturer. De berättande texter eleven skriver innehåller **enkla** 7) gestaltande beskrivningar och 8) berättargrepp samt 9) dramaturgi med **enkel** uppbyggnad. Eleven kan 10) söka, 11) välja ut och 12) sammanställa information från ett **avgränsat** urval av källor och för då **enkla och till viss del** underbyggda resonemang om 13) informationens och källornas trovärdighet och 14) relevans. Sammanställningarna innehåller **enkla** 15) beskrivningar och 16) förklaringar, **enkelt** 17) ämnesrelaterat språk samt **i huvudsak** fungerande 18) struktur, 19) citat och 20) källhänvisningar. Genom att kombinera olika 21) texttyper, 22) estetiska uttryck och 23) medier så att de olika delarna samspelar på ett **i huvudsak fungerande** sätt kan eleven 24) förstärka och 25) levandegöra sina texters budskap. Dessutom kan eleven ge **enkla** omdömen om texters 26) innehåll och 27) uppbyggnad och utifrån respons bearbeta texter mot ökad 28) tydlighet, 29) kvalitet och 30) uttrycksfullhet på ett **i huvudsak** fungerande sätt.

Det tredje stycket innehåller 22 delkrav.

Eleven kan 1) samtala om och diskutera varierande ämnen genom att 2) ställa frågor och 3) framföra åsikter med 4) **enkla och** 5) **till viss del** underbyggda argument på ett sätt som **till viss del** 6) **för samtalen och** 7) **diskussionerna framåt**. Dessutom kan eleven 8) förbereda och 9) genomföra **enkla** muntliga redogörelser med **i huvudsak** fungerande 10) struktur och 11) innehåll och **viss** anpassning till 12) syfte, 13) mottagare och 14) sammanhang. Eleven kan föra 15) **enkla och** 16) **till viss del** underbyggda resonemang om svenska språkets 17) historia, 18) ursprung och 19) särdrag

RESULTAT 3. HUR KAN KUNSKAPSKRAVENS ANVÄNDBARHET FÖRSTÅS?

samt 20) jämföra med närliggande språk och beskriva tydligt framträdande
21) likheter och 22) skillnader.

Undersökningresultatet ger alltså besked om att det för godkända kunskaper i slutet av årskurs 9 krävs att eleven når upp till 15+30+22, dvs. 67 delkrav.

DELKRAV OCH SVÅRIGHETSGRAD

Den ovan genomförda undersökningen ger som resultat att det finns 41 delkrav i slutet av årskurs 6 och 67 delkrav i slutet av årskurs 9. Men antalet delkrav säger ingenting om hur svårt eller lätt det är att uppnå godkända kunskaper i ämnet. Däremot har antalet delkrav betydelse för den lärare som vill organisera undervisningen så att alla elever kan visa vad de kan i förhållande till varje krav. Vad gäller svårighetsgraden för godkända kunskaper verkar två andra förhållanden spela en mer avgörande roll. Dessa är dels vad betygssättande lärare lägger in i värdeorden, dels hur relationen mellan kunskapskrav och centralt undervisningsinnehåll uppfattas. Förhållandena kommer att mer utförligt behandlas i det följande.

Värdeorden som enda skillnad

De kunskapskrav som gäller för betygen A, C och E i slutet av årskurs 6 och i slutet av årskurs 9 betecknar godkända kunskaper. Betyget F är alltså ett icke godkänt betyg. När det gäller nivåerna för betygen B och D finns som tidigare nämnts inga särskilda kunskapskrav. För att få betyget B skall istället kunskapskraven för betyget C och till övervägande del för A vara uppfyllda. Detta gäller på motsvarande sätt för betyget D. Den som vill sätta sig in vad som krävs för de olika betygen bör alltså läsa vad som står i kunskapskraven för samtliga tre nivåer, dvs. A, C och E. Ett sätt är att använda den progressions-tabell som finns längst bak i kursplanen. Ett annat sätt är att göra en samman-skrivning av kunskapskraven enligt följande princip. Som exempel tas här ett kunskapskrav i ämnet svenska i slutet av årskurs 6.

Betyget A: Eleven kan läsa skönlitteratur och sakprosatexter för barn och ungdomar med **mycket gott flyt** genom att använda lässtrategier på ett **ändamålsenligt och effektivt** sätt.

Betyget C: Eleven kan läsa skönlitteratur och sakprosatexter för barn och ungdomar med **gott flyt** genom att använda lässtrategier på ett **ändamåls-enligt** sätt.

VAGHET OCH VANMAKT

Betyget E: Eleven kan läsa skönlitteratur och sakprosatexter för barn och ungdomar med **flyt** genom att använda lässtrategier på ett **i huvudsak fungerande** sätt.

Som synes är det endast värdeorden, skrivna med fet stil, som skiljer betygsnivåerna från varandra. I övrigt är kunskapskraven identiska. Detta gör det möjligt att skriva samman de ovan citerade tre kraven till en enda mening enligt följande.

Eleven kan läsa skönlitteratur och sakprosatexter för barn och ungdomar med [A. *mycket gott flyt* / C. *gott flyt* / E. *flyt*] genom att använda lässtrategier på ett [A. *ändamålsenligt och effektivt* / C. *ändamålsenligt* / E. *i huvudsak fungerande*] sätt.

I denna uppställning befinner sig som synes värdeorden inom klammerparenteser. Det första värdeordet refererar till betyget A, den andra till C och det tredje till betyget E. Om detta sätt att skriva samman samtliga kunskapskrav för de tre betygsnivåerna i svenska årskurs 6 genomförs, blir resultatet att vad som i kursplanen kräver 39 meningar att uttrycka reduceras till 13 meningar. Detta sker alltså utan att någon del av innebörden går förlorad. Tvärtom, det torde vara lättare att förstå vad som krävs för en betygsnivå om man samtidigt har de andra nivåernas krav tillgängliga. Vad gäller kunskapskraven i slutet av årskurs 9 ger motsvarande bearbetning som resultat att 42 meningar reduceras till 14 meningar utan förlorad innebörd.

Värdeordens inbördes relationer

Det första stycket kunskapskrav i årskurs 6 för betyget E, innehåller 9 delkrav och 7 värdeord. Delkraven är riktade mot elevens kunskaper inom följande områden: läsningens flyt, använda lässtrategier, göra sammanfattningar och koppla dessa till sammanhanget samt därvid visa läsförståelse, tolka och föra underbyggda resonemang samt beskriva läsupplevelser. Dessa kunskaper skall eleven visa upp på samtliga betygsnivåer med den skillnad som värdeorden anger. Följande bearbetning ger en överblick av vad som krävs.

- kan läsa med [A. *mycket gott flyt* / C. *gott flyt* / E. *flyt*]
- använder lässtrategier på ett [A. *ändamålsenligt och effektivt* / C. *ändamålsenligt* / E. *i huvudsak fungerande*] sätt
- gör [A. *välutvecklade* / C. *utvecklade* / E. *enkla*] kronologiska sammanfattningar

RESULTAT 3. HUR KAN KUNSKAPSKRAVENS ANVÄNDBARHET FÖRSTÅS?

- gör dessa med [A. *god* / C. *relativt god* / E. *viss koppling*] till sammanhanget
- visar därmed [A. *mycket god* / C. *god* / E. *grundläggande*] läsförståelse
- kan tolka och föra [A. *välutvecklade och väl* / C. *utvecklade och relativt väl* / E. *enkla och till viss del*] underbyggda resonemang
- kan på ett [A. *välutvecklat* / C. *utvecklat* / E. *enkelt*] sätt beskriva sin läsupplevelse

En av de saker som alltså påverkar en elevs betyg i ämnet svenska är läsningens flyt. När det gäller flytet så verkar det orimligt att detta varierar i endast tre steg, dvs. att man antingen läser med *flyt*, med *gott flyt* eller med *mycket gott flyt*, även om detta vore praktiskt i betygssättningssammanhang. Frågan blir istället var gränserna mellan olika grader av flyt skall dras. Denna delstudie koncentrerar sig på nivån för godkända kunskaper, i detta fall på nivån för betyget E. Frågan blir alltså: med vilket flyt måste eleven läsa för att inte riskera betyget F? Det är visserligen så att en elevs kunskaper måste motsvara kunskapskravet i sin helhet för att få betyget E. Det räcker alltså inte med att kunna läsa med flyt. Å andra sidan är frågan om läraren kan bortse från flytet i de fall eleven uppfyller de andra kravdelarna. Vad som talar mot detta är vad som enligt Skolverket gäller för betygsnivåerna D och B för vilka det ju inte finns några nationella kunskapskrav. För t.ex. betyget D gäller att *samtliga* kunskapskrav för betyget E och till övervägande del för C är uppfyllda. Detta leder tanken till att en elev faktiskt måste uppfylla samtliga kunskapskrav för ett visst betyg. I så fall kan alltså läraren inte bortse från läsningens flyt. Men var går då gränsen mellan ett tillräckligt flyt för betyget E och ett otillräckligt flyt som ju ger betyget F? Det hjälper inte att lärare söker sig till de andra delarna av ämnesplanen för att få svar på frågan. Det finns heller inga betygskriterier. Ett sätt skulle kunna vara att ta hjälp av ämneskollegorna. Kanske kan man i gemensamma diskussioner komma fram till en rimlig avvägning. Men till vad skall rimligheten relateras? Beror den på hur bra eleverna läser vid den egna skolan? På en viss skola kanske lärarna inte anser det rimligt att dra gränsen på ett sådant sätt att många elever blir underkända. På en annan skola med särskilt läsduktiga elever kanske den rimligt godtagbara nivån istället kommer att ligga högre. Var finns den hjälp att få som gör att lärare på ett nationellt likvärdigt sätt kan avgöra om en elev kan få betyget E i svenska eller inte? Men proble-

met finns inte bara på nivån för godkända kunskaper.⁵⁶⁷ Det finns i lika hög grad på de andra betygsnivåerna. I den nya skollagen (SFS 2010:800) föreskrivs att den betygsbeslutande läraren, eller lärarna om betyget är beroende av flera lärares bedömning, skall motivera det satta betyget om så efterfrågas.

3 kap. 17 § Den som har beslutat betyget ska på begäran upplysa eleven och elevens vårdnadshavare om skälen för betyget.

Det finns givetvis olika sätt att upplysa om skälen för ett visst betyg. Med utgångspunkt i kunskapskravens värdeord, alltså de ord som här skiljer betygsnivåerna åt i slutet av årskurs 6, kan ett sätt att upplysa om skälen kanske se ut på följande sätt. Eleven läser inte med tillräckligt flyt för att i kunskapskravets mening läsa med flyt. Eleven är alltså ännu inte värd betyget E i detta avseende. En motfråga kan då ställas om var gränsen går mellan ett i detta sammanhang tillräckligt flyt och ett otillräckligt. Men även om samtliga värdeord i samtliga kunskapskrav används för att upplysa om skälet till att en viss elev inte är godkänd, framstår det som osannolikt att elever och föräldrar därmed låter sig nöja. Och ju mer missnöjda som de är desto osannolikare kan det antas vara. Eleven läser inte med tillräckligt *flyt*, använder inte *lässtrategier* på ett tillräckligt *i huvudsak fungerande sätt*, gör visserligen *enkla, kronologiska sammanfattningar* men de är alltför enkla för att duga. Dessutom har elevens sammanfattningar inte en tillräcklig *viss koppling till sammanhanget* för att nå upp till nivån för betyget E. Eleven visar heller inte upp en *grundläggande läsförståelse*, kan inte *tolka och föra enkla och till viss del underbyggda resonemang*. Inte heller när eleven *beskriver sin upplevelse av läsningen* räcker det till för att nå upp till nivån för godkända kunskaper. Detta är sammantaget skälet till att eleven får betyget F, avslutar läraren upplysningen med.

Sammanfattningsvis kan konstateras att värdeorden är formulerade som relativa till varandra. Därmed kan de rimligen inte förstås i någon absolut mening. Vad betyder att läsa med *mycket gott flyt*? Eller att utifrån respons förbättra egna texter på ett *relativt väl fungerande sätt*? I det första exemplet blir det dock något tydligare om man relaterar värdeordet *mycket gott flyt* till värdeorden för de andra betygsnivåerna, dvs. till *gott flyt* respektive *flyt*.

Tidigare har beskrivits att kunskapskravens användbarhet som bedömningsredskap är beroende av dels vad betygssättande lärare lägger in i värde-

⁵⁶⁷ Detta är en av skillnaderna gentemot kursplanerna från 1994 och 2000 där det finns utförligare beskrivningar av nivån för betyget G jämfört med de andra betygsnivåerna VG och MVG.

RESULTAT 3. HUR KAN KUNSKAPSKRAVENS ANVÄNDBARHET FÖRSTÅS?

orden, dels hur relationen mellan kunskapskraven och det centrala undervisningsinnehållet uppfattas. I det följande skall den senare aspekten undersökas.

KUNSKAPSKRAV OCH CENTRALT INNEHÅLL

Relationerna mellan ämnesplanens mål, det centrala innehållet och kunskapskraven kan betecknas som mycket komplexa. En uttömmande redovisning är inte möjlig inom ramen för denna studie. Därför görs en avgränsning till några relationer mellan kunskapskrav och centralt innehåll. Tanken är att pröva om det centrala innehållet kan relateras till kunskapskraven på ett sådant sätt att lärarens bedömningsarbete underlättas. Bakgrunden till att just denna aspekt undersöks mer noga är att Skolverket anser att ”innehållet inte preciseras lika detaljerat i kunskapskraven som i det centrala innehållet” (Skolverket 2011c, s. 23). Anledningen är att kunskapskraven i så fall skulle kunna bli ohanterliga och alltför omfattande. Dessutom skulle mer preciserade kunskapskrav kunna leda till oönskade effekter vid betygssättningen innebärande att ”detaljer i kunskapskraven som eleven inte motsvarar, skulle kunna leda till att eleven inte uppfyller kunskapskraven i sin helhet” (ibid. s. 23). Allmänt hållna kunskapskrav anses alltså av Skolverket göra det lättare för eleverna att t.ex. nå godkända resultat.

Exempel på relationen kunskapskrav och centralt innehåll, åk 6

I följande undersökning har ett av kunskapskraven i slutet av årskurs 6 valts och placerats till vänster i följande tabell 18. Till höger i samma tabell återfinns det centrala innehållet som har en nära relation till detta kunskapskrav.

Tabell 18. Relationen mellan ett kunskapskrav för godkänt och ett centralt innehåll som ansluter till detta, kursplanen från år 2011 i svenska, årskurs 6

Kunskapskrav för godkänt (betyget E)	Centralt innehåll
Eleven kan läsa skönlitteratur och sakprosa-texter för barn och ungdomar med flyt genom att använda lässtrategier på ett i huvudsak fungerande sätt.	Lässtrategier för att förstå och tolka texter från olika medier samt för att urskilja texters budskap, både de uttalade och sådant som står mellan raderna.

Det centrala innehållet enligt ovan uttrycker att det finns mer än en lässtrategi. Dessa skall användas *för att förstå och tolka texter från olika medier*. Men lässtrategierna sägs också vara användbara *för att urskilja budskap*, både explicita och implicita. Genom att undervisningen behandlar lässtrategier för att förstå och tolka texter får elever möjlighet att lära sig att använda dem enligt det centrala

VAGHET OCH VANMAKT

innehållet, alltså dels för att förstå och tolka texter från olika medier, dels för att kunna urskilja texters budskap, *både de uttalade och sådant som står mellan raderna*. Mot slutet av årskurs 6 skall eleven bedömas och betygssättas. Läraren tar kunskapskraven till hjälp och tittar fört på kraven för det lägsta godkända betyget, dvs. betyget E. Eleven måste i denna del kunna *använda lässtrategier på ett i huvudsak fungerande sätt* så att läsningen av *skönlitteratur och sakprosatexter för barn och ungdomar* kan ske *med flyt*. Lässtrategierna skall alltså, enligt detta sätt att läsa kunskapskravet, endast användas för att läsningen skall kunna ske med flyt. I det centrala innehållet däremot sägs att lässtrategierna skall användas för att dels förstå och tolka texter från olika medier, dels urskilja texters budskap, både de uttalade och sådant som står mellan raderna. Men kunskapskravet skulle kunna läsas på annat sätt. Där står att eleven *kan läsa skönlitteratur och sakprosatexter*, dvs. vad det sammantaget handlar om är att kunna läsa. Den som kan läsa i kunskapskravets mening skulle också förmodas kunna *förstå och tolka texter* enligt det centrala innehållet. När det gäller begreppet lässtrategier visar en läsning av de övriga kunskapskraven i årskurs 6 att det inte finns något av dessa som explicit tar upp detta. Det går därmed att dra slutsatsen att undervisningen skall behandla ett centralt innehåll som i vissa avseenden går utanför det som kunskapskraven behandlar. En annan möjlig slutsats är att kunskapskravet oavsiktligt fått en otydlig formulering vilket i så fall gör det besvärligt att använda som bedömningsredskap.

För att ytterligare pröva relationen mellan kunskapskrav och centralt innehåll tas ännu ett exempel. Urvalet sker genom att leta efter det centrala innehåll som har den närmaste relationen till ett av kunskapskraven. I följande tabell 19 redovisas kunskapskravet och det närliggande centrala innehållet.

Tabell 19. Relationen mellan ett kunskapskrav för godkänt och ett centralt innehåll som ansluter till detta, kursplanen från år 2011 i svenska, årskurs 6

Kunskapskrav för godkänt (betyget E)	Centralt innehåll
I texterna använder eleven grundläggande regler för stavning, skiljetecken och språkriktighet med viss säkerhet.	Språkets struktur med meningsbyggnad, huvudsatser, bisatser, stavningsregler, skiljetecken, ords böjningsformer och ordklasser.

Den elev som genom att undervisningen har behandlat det centrala innehållet *språkets struktur med meningsbyggnad, huvudsatser, bisatser, stavningsregler, skiljetecken, ords böjningsformer och ordklasser*, kommer sannolikt att bli bättre på att använda vad som står i kunskapskravet, nämligen *grundläggande regler för stavning, skilje-*

RESULTAT 3. HUR KAN KUNSKAPSKRAVENS ANVÄNDBARHET FÖRSTÅS?

tecken och språkriktighet. När läraren skall avgöra om eleven tillägnat sig det innehåll som undervisningen behandlat upp till nivån för godkända resultat, tar denne hjälp av de kunskapskrav som är tillämpliga för respektive innehåll. I det här fallet anger det centrala innehållet att med begreppet *språkets struktur* skall menas *meningsbyggnad, huvudsatser, bisatser, stavningsregler, skiljetecken, ords böjningsformer och ordklasser*. Kunskapskravet formulerar detta som *grundläggande regler för stavning, skiljetecken och språkriktighet*. Det sistnämnda begreppet språkriktighet kan förstås som så övergripande att hela det centrala innehållet som återges i tabellen ovan kan räknas in i detta. Att kunna stava och kunna använda skiljetecken kan alltså uppfattas som komponenter i språkriktigheten. Till grundläggande regler för språkriktighet torde alltså stavning och användandet av skiljetecken höra. Det tycks som om det centrala innehållet i detta fall, vilket ju anger att meningsbyggnad, huvudsatser, bisatser, ords böjningsformer och ordklasser ingår i begreppet språkriktighet, inte är relaterat till kunskapskravet som ett slags medel i förhållande till mål. Snarare definieras det centrala innehållet i kunskapskravet.

Det centrala innehållet i den här undersökta kursplanen är formulerat i 19 punkter. Dessa beskriver en större mängd aspekter i ämnet svenska än vad kunskapskraven behandlar. Men ibland är det centrala innehållet inte bara mer precist än kunskapskraven utan också mer omfattande. Slutsatsen blir att undervisningen skall behandla vissa innehåll som sedan inte skall bedömas och betygssättas.

Exempel på relationen kunskapskrav och centralt innehåll, åk 9

I det följande har ett av kunskapskraven i slutet av årskurs 9 valts och placerats till vänster i tabell 20. Till höger i samma tabell återfinns det centrala innehåll som har en nära relation till detta kunskapskrav.

Tabell 20. Relationen mellan ett kunskapskrav för godkänt och ett centralt innehåll som ansluter till detta, kursplanen från år 2011 i svenska, årskurs 9

Kunskapskrav för godkänt (betyget E)	Centralt innehåll
Eleven kan läsa skönlitteratur och sakprosa-texter med flyt genom att, på ett i huvudsak fungerande sätt, välja och använda lässtrategier utifrån olika texters särdrag.	Lässtrategier för att förstå, tolka och analysera texter från olika medier. Att urskilja texters budskap, tema och motiv samt deras syften, avsändare och sammanhang.

Det centrala innehållet ovan uttrycker att det finns flera *lässtrategier för att förstå, tolka och analysera texter från olika medier*. Huruvida dessa lässtrategier är använd-

bara även för att urskilja texters budskap, tema och motiv samt deras syften, avsändare och sammanhang är i viss mån oklart men dock inte omöjligt. Mot slutet av årskurs 9 skall eleven bedömas och betygsättas i dessa avseenden. När läraren skall avgöra om eleven tillägnat sig det innehåll som undervisningen behandlat upp till minst nivån för godkända resultat tar denne hjälp av kraven för betyget E. Eleven måste för detta betyg kunna på ett *i huvudsak* fungerande sätt, välja och använda lässtrategier utifrån olika texters särdrag så att läsningen av skönlitteratur och sakprosatekter kan ske med *flyt*. Det är lätt att se läsningens flyt som det centrala i kunskapskravet. Men precis som i fallet med ovan behandlade exempel i årskurs 6, kan kunskapskravet istället anses poängtera att eleven kan läsa. När kunskapskravet relateras till det centrala innehåll som redovisas i tabellen och som undervisningen skall behandla blir detta än mer tydligt. Lässtrategierna handlar då inte om flytet utan om att förstå, tolka och analysera texter från olika medier. Beroende på vilket medium det handlar om kan det tänkas att en, eller i vissa fall några, lässtrategier är mer tillämpliga än andra. En bra lässtrategi skulle då kunna användas också till att urskilja texters budskap, tema och motiv samt deras syften, avsändare och sammanhang. Men hur bra eleven måste vara på det som beskrivs i det centrala innehållet framgår inte av kunskapskravet, annat än att lässtrategierna utifrån olika texters särdrag skall väljas och användas på ett i huvudsak fungerande sätt. Att lässtrategierna skall användas på ett fungerande sätt är möjligen lättare att förstå. Men vad innebär det att även valet av lässtrategier skall gå till på ett *i huvudsak fungerande sätt*? Gör det detta när eleven förmår välja den bästa lässtrategin för aktuell typ av text?

Här skall också undersökas ett annat exempel på en relation mellan ett kunskapskrav och ett centralt innehåll som redovisas i tabell 21.

Tabell 21. Relationen mellan ett kunskapskrav för godkänt och ett centralt innehåll som ansluter till detta, kursplanen från år 2011 i svenska, årskurs 9

Kunskapskrav för godkänt (betyget E)	Centralt innehåll
Dessutom kan eleven förbereda och genomföra enkla muntliga redogörelser med i huvudsak fungerande struktur och innehåll och viss anpassning till syfte, mottagare och sammanhang.	Muntliga presentationer och muntligt berättande för olika mottagare, om ämnen hämtade från skola och samhällsliv. Anpassning av språk, innehåll och disposition till syfte och mottagare. Olika hjälpmedel, till exempel digitala verktyg, för att planera och genomföra muntliga presentationer.

RESULTAT 3. HUR KAN KUNSKAPSKRAVENS ANVÄNDBARHET FÖRSTÅS?

Det centrala innehållet som undervisningen skall behandla enligt ovan, gör skillnad på *muntliga presentationer* och *muntligt berättande*. I båda fallet skall ämnen hämtas från *skola och samhällsliv*. *Språk, innehåll och disposition* skall anpassas till både *syfte och mottagare*. I *muntliga presentationer* skall *olika hjälpmedel* användas, både för att *planera och genomföra* dessa. Som exempel på hjälpmedel nämns *digitala verktyg*. Mot slutet av årskurs 9 skall eleven betygssättas i dessa avseenden. När läraren skall avgöra om eleven tillägnat sig det innehåll som undervisningen behandlat upp till minst nivån för godkända resultat tar denne hjälp av kraven för betyget E. Eleven måste då, enligt kunskapskravet, både kunna förbereda och genomföra enkla muntliga redogörelser. En fråga är om man kan genomföra en enkel muntlig redogörelse utan att förbereda den. Avgörande verkar ändå vara vad som menas med muntliga redogörelser. I det centrala innehållet nämns inte detta begrepp. Där beskrivs i stället muntliga presentationer och muntligt berättande. En fråga är då om man kan presentera eller berätta någonting utan att detta är en redogörelse. I ett visst avseende kan en muntlig redogörelse delas upp i två delar: muntliga presentationer och muntligt berättande. Med ledning av de feta orden i kunskapskravet är det graden av enkelhet i den muntliga redogörelsen, graden av fungerandet i strukturen och innehållet hos den muntliga redogörelsen samt slutligen graden av anpassning som är det kritiska i lärares avgörande. De centrala innehåll som ligger utanför kunskapskravet handlar om huruvida ämnen är hämtade från skola och samhällsliv eller inte, samt hur verktygen för att planera och genomföra presentationer används, t.ex. digitala verktyg. Detta representerar i så fall ett innehåll som undervisningen skall behandla men som inte skall bedömas och betygssättas, åtminstone inte med hjälp av tillgängliga kunskapskrav.

Svenska 1 i gymnasieskolan

Ämnesplanen för svenska i gymnasieskolan består av avsevärt fler delar än motsvarande kursplan i grundskolan. Detta beror på att ämnet är uppdelat i sammanlagt sex olika kurser. I denna studie behandlas enbart den kurs som alla elever skall läsa oavsett nationellt program. Ämnesplanens delar är följande: en kort inledning, syfte, vad undervisningen ska ge eleverna förutsättningar att utveckla, kurser i ämnet, vilka kurser som ingår i ämnet, centralt innehåll i svenska 1 samt kunskapskraven i denna kurs. Den text som finns under rubriken *Syfte* består av två delar. Den första delen uttrycker vad undervis-

VAGHET OCH VANMAKT

ningen i ämnet svenska går ut på medan den andra delen beskriver vad undervisningen skall ge eleverna förutsättningar att utveckla enligt följande.

Undervisningen i ämnet svenska ska ge eleverna förutsättningar att utveckla följande:

1. Förmåga att tala inför andra på ett sätt som är lämpligt i kommunikationssituationen samt att delta på ett konstruktivt sätt i förberedda samtal och diskussioner.
2. Kunskaper om språkriktighet i text samt förmåga att utforma muntliga framställningar och texter som fungerar väl i sitt sammanhang.
3. Kunskaper om den retoriska arbetsprocessen, dvs. att på ett strukturerat och metodiskt sätt planera och genomföra muntlig och skriftlig framställning som tar hänsyn till syfte, mottagare och kommunikationssituation i övrigt.
4. Förmåga att läsa, arbeta med, reflektera över och kritiskt granska texter samt producera egna texter med utgångspunkt i det lästa.
5. Kunskaper om centrala svenska och internationella skönlitterära verk och författarskap samt förmåga att sätta in dessa i ett sammanhang.
6. Kunskaper om genrer samt berättartekniska och stilistiska drag, dels i skönlitteratur från olika tider, dels i film och andra medier.
7. Förmåga att läsa, arbeta med och reflektera över skönlitteratur från olika tider och kulturer författade av såväl kvinnor som män samt producera egna texter med utgångspunkt i det lästa.
8. Kunskaper om det svenska språkets uppbyggnad.
9. Kunskaper om språkförhållanden i Sverige och övriga Norden samt det svenska språkets ursprung. Förmåga att reflektera över olika former av språklig variation.

Dessa punkter beskrivs av Skolverket som ämnesspecifika mål vilka konkretiserar vad av syftet som ska betygsättas (Skolverket 2011b). Alla kurser i ämnet är inte relaterade till samtliga punkter. För vissa kurser gäller endast ett urval. Det centrala innehållet för svenska 1 fastställer vad undervisningen skall behandla. Utgångspunkten sägs ha varit att målen och det centrala innehållet skall ha helt olika karaktär men i de fall där det trots allt finns ett visst innehåll i målen, är målen mer övergripande och inte lika konkreta som det centrala innehållet (Skolverket, 2011b). I kursen svenska 1 beskrivs det centrala innehållet i nio punkter. Direkt efter dessa punkter finns kunskapskraven. Det finns alltså inga gemensamma kunskapskrav för *ämnet* svenska i gymnasieskolan eftersom dessa är olika för de olika kurserna.

RESULTAT 3. HUR KAN KUNSKAPSKRAVENS ANVÄNDBARHET FÖRSTÅS?

I Skolverkets kommentarmaterial till grundskolans kursplan i svenska (Skolverket 2011c) används termen värdeord för de delar av kunskapskraven som skiljer sig åt mellan de olika betygen A, C och E. I Skolverkets skrift *Gymnasieskolan 2011* (Skolverket 2011d) används dock inte någon särskild term för dessa ord.

KUNSKAPSKRAVEN FÖR GODKÄNDA KUNSKAPER

Kunskapskraven för betyget E i gymnasiekursen Svenska 1 är skrivna som fem sammanhållna stycken. I detta avsnitt skall motsvarande undersökning genomföras som gjordes med grundskolans svenskämne. Det första stycket kunskapskrav innehåller 9 delkrav enligt följande.

Eleven kan, i förberedda samtal och diskussioner, muntligt förmedla 1) egna tankar och 2) åsikter samt 3) genomföra muntlig framställning inför en grupp. Detta gör eleven **med viss säkerhet**. Den muntliga framställningen är 4) sammanhängande och 5) begriplig. Språket är **till viss del** anpassat till 6) syfte, 7) mottagare och 8) kommunikationssituation. Vidare kan eleven **med viss säkerhet** 9) använda något presentationstekniskt hjälpmedel.

Det andra stycket kunskapskrav innehåller 8 delkrav.

Eleven kan 1) skriva argumenterande text och 2) andra typer av texter, som är 3) sammanhängande och 4) begripliga samt **till viss del** anpassade till 5) syfte, 6) mottagare och 7) kommunikationssituation. Eleven kan i huvudsak 8) följa skriftspråkets normer för språkriktighet.

Det tredje stycket kunskapskrav innehåller 7 delkrav.

Eleven kan 1) läsa, 2) reflektera över och 3) göra **enkla** sammanfattningar av texter samt 4) skriva egna texter **som anknyter till det lästa**. I sitt arbete 5) värderar och 6) granskar eleven **med viss säkerhet** källor kritiskt samt 7) tillämpar grundläggande regler för citat- och referatteknik.

Det fjärde stycket kunskapskrav innehåller 7 delkrav.

Eleven kan översiktligt återge innehållet i några centrala 1) svenska och 2) internationella skönlitterära verk och 3) annat berättande. Dessutom kan eleven **översiktligt** redogöra för några samband mellan olika verk genom att ge exempel på gemensamma 4) teman och 5) motiv. Eleven 6) återger **någon** iakttagelse och 7) formulerar egna tankar med utgångspunkt i berättandet.

VAGHET OCH VANMAKT

Det femte stycket kunskapskrav innehåller 7 delkrav.

Eleven kan göra **enkla** reflektioner över hur språklig variation hänger samman med 1) talare och 2) kommunikationssituation samt ge exempel på hur 3) språk och 4) språkbruk kan markera 5) avstånd och 6) samhörighet. Dessutom 7) resonerar eleven **översiktligt** om attityder till **någon** form av språklig variation.

Ovanstående resultat visar att det för godkänt resultat i gymnasiekursen Svenska 1 krävs att eleven uppfyller $9 + 8 + 7 + 7 + 7$, dvs. 38 delkrav. Varje delkrav kan användas fristående för att pröva en elevs kunskaper. I anslutning till det tillvägagångssätt som användes när det gäller kunskapskraven i målen att uppnå i kursplanerna från år 1994 och år 2000, kan det tyckas rimligt att även här göra en närmare undersökning av dessa 38 delkrav. Men detta är inte lämpligt av två skäl. För det första är det *enbart* värdeorden som skiljer kunskapskraven för betygen A, C och E åt. För det andra är dessa skrivna som *relativa* till varandra och bör förstås på detta sätt. Vad detta innebär kommer att redas ut i det följande.

DELKRAV OCH SVÅRIGHETSGRAD

Ovan genomförda undersökning visar alltså att det finns 38 delkrav för godkänt resultat i gymnasiekursen Svenska 1. Men det är inte *antalet* delkrav som talar om hur svårt eller lätt det är att nå godkänt resultat. Däremot påverkar mängden delkrav undervisningen eftersom läraren måste se till så att varje elev får chansen att visa vad den kan i förhållande till samtliga krav. När det gäller svårighetsgraden för godkända kunskaper verkar det, som tidigare nämnts, vara två andra omständigheter som spelar en mer avgörande roll. Den ena handlar om vad betygssättande lärare lägger in i värdeorden. Den andra om hur relationen mellan kunskapskraven och det centrala innehåll som undervisningen skall behandla uppfattas. Som exempel på det sistnämnda kan nämnas hur avancerade de texter är som behandlas i undervisningen och som eleverna skall läsa, vilka källor som ställs till elevens förfogande i bibliotek och klassrum och vilka ämnen som lärare styr eleverna att ta upp till samtal. Ju mer avancerat detta innehåll är, desto svårare torde ämnet vara för elevens del.

Värdeorden som enda skillnad

Precis som i grundskolan finns det kunskapskrav för betygen A, C och E. Den som vill sätta sig in vad som krävs för dessa betyg bör alltså läsa samtliga kunskapskrav. Ett annat sätt att skaffa sig överblick är att använda den progress-

RESULTAT 3. HUR KAN KUNSKAPSKRAVENS ANVÄNDBARHET FÖRSTÅS?

ionstabell som finns längst bak i kursplanen. Ett tredje sätt är att göra en sammanskrivning av kunskapskraven enligt följande princip. Som utgångspunkt tas här ett kunskapskrav för de tre olika betygsnivåerna.

Betyget A: Eleven kan, i förberedda samtal och diskussioner, muntligt förmedla egna tankar och åsikter **på ett nyanserat sätt** samt genomföra muntlig framställning inför en grupp. Detta gör eleven **med säkerhet**.

Betyget C: Eleven kan, i förberedda samtal och diskussioner, muntligt förmedla egna tankar och åsikter **på ett nyanserat sätt** samt genomföra muntlig framställning inför en grupp. Detta gör eleven **med viss säkerhet**.

Betyget E: Eleven kan, i förberedda samtal och diskussioner, muntligt förmedla egna tankar och åsikter samt genomföra muntlig framställning inför en grupp. Detta gör eleven **med viss säkerhet**.

Som synes är det endast de med fet stil markerade värdeorden som skiljer kunskapskraven för de tre betygen från varandra. I övrigt är de identiska. Detta gör det möjligt att sammanföra de tre kraven till en enda mening enligt följande.

Eleven kan, i förberedda samtal och diskussioner, muntligt förmedla egna tankar och åsikter [A. *på ett nyanserat sätt* / C. *på ett nyanserat sätt* / E. (*saknas*)] samt genomföra muntlig framställning inför en grupp. Detta gör eleven [A. *med säkerhet* / C. *med viss säkerhet* / E. *med viss säkerhet*].

Värdeorden är satta inom klammerparenteser och betygsnivåerna är avgränsade med snedstreck. Om detta sätt att förtydliga vad som krävs för de olika betygen i Svenska 1 fullföljs, så blir resultatet att vad som i ämnesplanen kräver 42 meningar nu reduceras till 14 utan att innebörden går förlorad. Tvärtom. Det torde vara lättare att förstå vad som krävs för en viss betygsnivå om man inom bekvämt räckhåll har tillgång till de andra nivåernas krav.

Värdeordens inbördes relationer

De krav som ställs på godkända kunskaper i slutet av gymnasiekursen Svenska 1 återgavs i samband med undersökningen ovan. Det första stycket av kunskapskraven för betyget E innehåller elva delkrav och tre värdeord. Delkraven är riktade mot elevens kunskaper inom följande områden: muntlig förmedling av egna tankar, muntlig förmedling egna åsikter, muntlig framställning inför grupp, sammanhang i den muntliga framställningen, begriplighet i den muntliga framställningen, anpassning till syfte, anpassning till mottagare, anpassning till kommunikationssituation, samt användning av något presentationstekniskt

VAGHET OCH VANMAKT

hjälpmedel. Dessa kunskaper skall eleven visa upp på samtliga betygsnivåer med den skillnad som värdeorden beskriver. Detta kan studeras i följande uppställning där värdeorden för de tre betygsnivåerna är satta inom klammerparenteser.

Eleven kan

- muntligt förmedla egna tankar [A. *på ett nyanserat sätt* / C. *på ett nyanserat sätt* / E. (saknas)]
- muntligt förmedla egna åsikter [A. *på ett nyanserat sätt* / C. *på ett nyanserat sätt* / E. (saknas)]
- genomföra muntlig framställning inför grupp [A. *med säkerhet* / C. *med viss säkerhet* / E. *med viss säkerhet*]
- den muntliga framställningen [A. *är väldisponerad* / C. *har en tydligt urskäljbar disposition* / E. (saknas)]
- anpassa språket till syfte [A. (saknas) / C. (saknas) / E. *till viss del*]
- anpassa språket till mottagare [A. (saknas) / C. (saknas) / E. *till viss del*]
- anpassa språket till kommunikationssituationen [A. (saknas) / C. (saknas) / E. *till viss del*]
- använda ett språk [A. *som är ledigt* / C. *som är ledigt* / E. (saknas)]
- åhörarkontakten är [A. *god* / C. *viss* / E. (saknas)]
- använda något presentationstekniskt hjälpmedel [A. *med säkerhet och som stöder, tydliggör och är väl integrerat i den muntliga framställningen* / C. *med viss säkerhet och som stöder och tydliggör den muntliga framställningen* / E. *med viss säkerhet*]

Till dessa värdeord kan ställas ett antal frågor. När det gäller *att muntligt förmedla egna tankar och åsikter* så kan konstateras att värdeord för betyget E sakas. För detta betyg krävs alltså inte uttryckligen att förmedlandet sker på ett nyanserat sätt, ett krav som endast gäller C och A. När det gäller *att genomföra en framställning inför grupp* skall detta ske med *viss säkerhet*. Frågan blir var gränsen går för en tillräcklig grad av viss säkerhet. När slår en viss säkerhet över i en säkerhet som inte är viss? Kan man då tala om osäkerhet? Eleven skulle kanske kunna fråga vad som krävs av den som skall ha betyget C. Läraren svarar då att det även för detta betyg krävs viss säkerhet och att det först på nivån för betyget A krävs säkerhet i genomförandet av den muntliga framställningen inför grupp. Även om ämnesläroplanen på skolan har givit dessa termer en definition så kvarstår frågan: hur kan detta ske på likvärdigt sätt i landets olika skolor? Och vad säger man till den elev eller vårdnadshavare som ber om ett

RESULTAT 3. HUR KAN KUNSKAPSKRAVENS ANVÄNDBARHET FÖRSTÅS?

förtydligande. När det gäller kravet *att anpassa språket i den muntliga framställningen till syfte, mottagare och kommunikationssituation* anges det som tillräckligt för betyget E att denna anpassning sker *till viss del*. Var går gränsen mellan ett tillräckligt till viss del anpassat och ett icke tillräckligt till viss del anpassat språk? För visst måste alla språkliga handlingar vara åtminstone i någon grad anpassade till syfte, mottagare och situation? Annars är de väl inga språkliga handlingar? Det gäller för den betygssättande läraren att reflektera över vad som kan vara en lämplig nivå i sammanhanget. Kunskapskraven ger inga tydliga anvisningar. Värdeordet *med viss säkerhet* används också när det gäller betyget E och då med avseende på elevens förmåga att *använda något presentationstekniskt hjälpmedel*. För betyget C räcker det också med viss säkerhet men användningen skall dessutom *stödja och tydliggöra framställningen*. Hur skulle det kunna se ut på den lägre nivån, dvs. betyget E? Är det möjligt att använda presentations-tekniska hjälpmedel utan att detta stödjer och tydliggör framställningen?

KUNSKAPSKRAV OCH CENTRALT INNEHÅLL

Generellt sett kan relationerna mellan de olika delarna av den här undersökta ämnesplanen betecknas som mycket komplexa. En uttömmande redovisning är inte möjlig inom ramen för studien. Precis som gällde för kursplanen i svenska i grundskolan görs här en avgränsning till relationen mellan kunskapskraven och det centrala innehållet. Tanken är att se om detta innehåll gör det lättare att använda kunskapskraven som redskap för den bedömande läraren. En bakgrund till denna avgränsning, som också tidigare har beskrivits, är att Skolverket betraktar det centrala innehållet som mer preciserat kunskapsinnehåll i jämförelse med kunskapskraven. Men inte heller relationen mellan kunskapskrav och centralt innehåll kommer att kunna undersökas i alla sina delar. Anledningen är den stora komplexiteten. Därför tas i det följande endast några exempel.

Exempel på relationen kunskapskrav och centralt innehåll - Svenska 1

I denna undersökning har ett av kunskapskraven gymnasiekursen svenska 1 valts och placerats till vänster i följande tabell 22. Till höger återfinns det centrala innehåll som har en nära relation till detta kunskapskrav.

VAGHET OCH VANMAKT

Tabell 22. Relationen mellan ett kunskapskrav för godkänt och ett centralt innehåll som ansluter till detta, kursplanen från år 2011 i svenska 1, gymnasieskolan

Kunskapskrav för godkänt (betyget E)	Centralt innehåll
Eleven kan, i förberedda samtal och diskussioner, muntligt förmedla egna tankar och åsikter samt genomföra muntlig framställning inför en grupp. Detta gör eleven med viss säkerhet . Den muntliga framställningen är sammanhängande och begriplig. Språket är till viss del anpassat till syfte, mottagare och kommunikationssituation. Vidare kan eleven med viss säkerhet använda något presentationstekniskt hjälpmedel.	Muntlig framställning med fokus på mottagaranpassning. Faktorer som gör en muntlig presentation intressant och övertygande. Användning av presentationstekniska hjälpmedel som stöd för muntlig framställning.

Relationen kan uttryckas som att om eleven i undervisningen får tillfälle till *muntlig framställning med fokus på mottagaranpassning*, enligt det centrala innehållet, utvecklas därmed förmågan att *genomföra muntlig framställning inför grupp* med åtminstone *viss säkerhet*, enligt kunskapskravet. I detta fall verkar kunskapskravet vara mer preciserat än det centrala innehållet, dvs. tvärtemot vad Skolverket har angett. Men relationen kan också uttryckas som så att en förutsättning för att eleven skall kunna genomföra en muntlig framställning med mottagaranpassning är att eleven kan, i förberedda samtal och diskussioner, muntligt förmedla egna tankar och åsikter samt genomföra muntlig framställning inför en grupp. Först måste alltså eleven klara av vissa saker av det som tas upp i kunskapskravet. Därefter blir det möjligt för eleven att gå vidare för att klara av det som tas upp i det centrala innehållet.

Vidare nämns i det centrala innehållet *faktorer som gör en muntlig presentation intressant och övertygande*. Bland annat antyds att användningen av presentationstekniska hjälpmedel kan vara en sådan faktor. I kunskapskravet fokuseras att framställningen skall vara *sammanhängande och begriplig*. Detta kan ses som ett nödvändigt dock ej tillräckligt krav som gör presentationen intressant och övertygande. Även här kan alltså kunskapskravet sägas vara mer specifikt än det centrala innehållet. Kunskapskravet nämner också andra faktorer med relation till det centrala innehållet, nämligen att *språket är anpassat till syfte, mottagare och kommunikationssituation*. Utan en sådan anpassning kan knappast framställningen vara *intressant och övertygande* i enlighet det centrala innehållet. Slutligen skall eleven enligt kunskapskravet kunna *använda något presentationstekniskt hjälpmedel*. Detta har undervisningen behandlat i enlighet med det centrala innehållet. Sammantaget kan sägas att i det här undersökta exemplet förefaller

RESULTAT 3. HUR KAN KUNSKAPSKRAVENS ANVÄNDBARHET FÖRSTÅS?

det centrala innehållet vara mer övergripande än kunskapskravet. Men å andra sidan verkar det ändå fungera som ett slags medel för att eleven skall kunna utveckla den kompetens som kunskapskravet beskriver.

Exempel på relationen kunskapskrav och centralt innehåll - Svenska 1

För att ytterligare pröva relationen mellan kunskapskrav och centralt innehåll tas ännu ett exempel. Urvalet sker genom att leta efter det centrala innehållet som har den närmaste relationen till ett av kunskapskraven. I följande tabell 23 redovisas kunskapskravet och det närliggande centrala innehållet.

Tabell 23. Relationen mellan ett kunskapskrav för godkänt och ett centralt innehåll som ansluter till detta, kursplanen från år 2011 i svenska 1, gymnasieskolan

Kunskapskrav för godkänt (betyget E)	Centralt innehåll
Eleven kan läsa, reflektera över och göra enkla sammanfattningar av texter samt skriva egna texter som anknyter till det lästa . I sitt arbete värderar och granskar eleven med viss säkerhet källor kritiskt samt tillämpar grundläggande regler för citat- och referatteknik.	Bearbetning, sammanfattning och kritisk granskning av text. Citat- och referatteknik. Grundläggande källkritik.

En förutsättning för att kunna bearbeta, sammanfatta och kritiskt granska text samt utföra grundläggande källkritik, enligt det centrala innehållet, är att eleven kan läsa, reflektera och göra sammanfattningar av texten samt värdera och kritiskt granska källorna, enligt kunskapskravet. Å andra sidan kommer sannolikt förmågan att läsa och reflektera över texten att utvecklas om eleven får möjlighet att bearbeta, sammanfatta och kritiskt granska text. I relationen mellan det centrala innehållet och kunskapskravet framstår det förra som mer generellt än det andra, tvärtemot vad Skolverket har skrivit. Läraren hade då kunnat ta hjälp av det centrala innehållet och betraktat det som en precisering av kunskapskraven. Så är alltså inte fallet. Även när det gäller citat och referatteknik är förhållandet mellan centralt innehåll och kunskapskrav sådant att det förstnämnda är mer generellt och det sistnämnda mer preciserat. När eleven via undervisningen skall hantera citat- och referatteknik, enligt vad det centrala innehållet beskriver, så innebär detta mer specifikt att tillämpa grundläggande regler för citat- och referatteknik, enligt kunskapskravet.

Sammanfattning – resultat 3

I det följande sammanfattas undersökningen av de nationella kravens användbarhet, i detta fall kraven för godkända kunskaper i svenska enligt kursplanerna från 1994, 2000 och 2011. I undersökningen tas utgångspunkt i Husserls intentionalitetsbegrepp. De undersökta kunskapskraven betraktas därmed som intentionala objekt med en meningsfullhet som inte bara beror på det aktuella kunskapskrav som för tillfället läses av forskaren. Runt omkring finns också alla de sammanhang som denne har med sig in i läsningen, bland annat i form av en drygt trettioårig erfarenhet av betygssättning. Sammanhangen ger, tillsammans med det lästa kunskapskravet, en viss meningsfullhet som forskningsresultat. Meningsfullheten får en specifik avgränsning utifrån Heideggers donbegrepp vilket koncentrerar undersökningen till att gälla den användbarhet som är konstitutiv för ett don. I detta fall handlar det om de nationella kunskapskravens användbarhet som lärarens bedömningsredskap.

I det följande lyfts fem aspekter fram. Dessa kan betraktas som väsentliga för att kunskapskraven skall kunna användas som bedömningsredskap av lärare. De bildar också avsnittets delrubriker enligt följande: Antalet delkrav, Kunskapskrav som kunskapstyp, Kunskapskrav som kunskapsgrad, Tydlighet samt Kriterier som bedömningsstöd. Under varje delrubrik dras slutsatser om undersökningsresultatets betydelse för hur kunskapskravens användbarhet som lärarens bedömningsredskap kan förstås.

Antalet delkrav

En aspekt som har betydelse för kunskapskravens användbarhet är hur många delkrav som de innehåller. Mängden delkrav säger visserligen ingenting om hur svårt eller hur lätt det är att nå upp till vad som fordras för godkända kunskaper. Men för den som vill pröva elevernas kunskaper påverkar mängden delkrav det antal testsituationer som måste arrangeras av läraren, arbetslaget och skolan. Dessutom får det konsekvenser för den enskilde eleven som måste vara beredd att prestera bra resultat i de olika testerna. Det kan t.ex. röra sig om inlämningsarbeten, uppsatsskrivningar, muntliga och skriftliga provsituationer, enskilda förhör och gruppdiskussioner. Om en elev misslyckas vid första testtillfället, så bör det kanske också finnas fler tillfällen att visa vad man kan på det aktuella delområdet. Kunskapskravens användbarhet mot bakgrund av detta är också beroende av hur enkelt testsituationer kan ordnas i praktiken. Finns det lediga tider och salar? Kan lärare och elever mötas eller är

RESULTAT 3. HUR KAN KUNSKAPSKRAVENS ANVÄNDBARHET FÖRSTÅS?

de schemalagda i andra aktiviteter? Blir det merarbete för den lärare som bedömer en elevs kunskaper som icke godkända? Svårigheter av detta slag kan innebära att något eller några av delkraven väljs bort. Eftersom detta sannolikt kan se olika ut på olika skolor och av olika lärare riskerar därmed betygssättningens likvärdighet att undergrävas.

Undersökningens resultat visar att de olika kursplanernas kunskapskrav består av ett relativt jämbördigt antal delkrav enligt följande tabell 24.

Tabell 24. Antalet delkrav i kunskapskraven för godkända kunskaper, kursplanerna från år 1994, 2000 och 2011

	1994	2000	2011
Svenska i grundskolan	14 (åk 9)	42 (åk 9)	41 (åk 6) 67 (åk 9)
Svenska i gymnasieskolan	41 (kurs A) 56 (kurs B)	61 (kurs A) 53 (kurs B)	38 (svenska 1)

Mot bakgrund av siffrorna i tabellen framstår lärarens bedömningsarbete som mycket komplext. Om man t.ex. antar att en lärare har tre klasser i svenska med 30 elever i varje, kan det alltså bli hundratals kunskapssituationer som måste planeras och arrangeras. Dessutom skall elevernas prestationer bedömas. I detta perspektiv kan en rimlig slutsats vara att mängden delkrav i de nationella kunskapskraven riskerar att göra deras användbarhet problematisk.

Kunskapskrav som kunskapstyp

En annan aspekt som påverkar de nationella kunskapskravens användbarhet är hur de beskriver den elevkunskap som läraren skall bedöma. För att kunskapskraven skall kunna användas måste de referera till hur elevers kunskaper faktiskt är beskaffade. En möjlighet skulle kunna vara att varje delkrav beskriver en kunskapstyp, dvs. någonting som eleven antingen har eller inte har. Detta skall nu prövas mot två exempel.

Enligt ett av delkraven för godkända kunskaper i grundskolans kursplaner från år 1994 skall eleven aktivt kunna delta i samtal och diskussioner. Men är det så att en elev *antingen* kan delta aktivt *eller* inte kan delta aktivt? Är det inte snarare så att elever deltar med olika grader av aktivitet? Den kritiska frågan är alltså om det går en artmässig gräns mellan att aktivt kunna delta och att inte kunna detta. Om skillnaderna hos elevernas deltagande faktiskt består av ett sådant antingen-eller, så torde det också vara möjligt eller kanske till och med

relativt enkelt att bedöma eleverna utifrån kunskapskravet. Men om det istället är en fråga om gradmässighet, dvs. elever som deltar gör det alltid mer eller mindre aktivt, blir den kritiska frågan inte bara var den avgörande gränsen går, utan också hur lärare skall kunna känna sig någorlunda säkra på att den egna bedömningen är likvärdig med andra lärares bedömningar. Slutsatsen blir att det exemplifierade delkravet inte beskriver vad som krävs på ett sätt som gör det särskilt användbart som lärarens bedömningsredskap.

Ett annat exempel hämtas från gymnasieskolans svenska 1 enligt ämnesplanen från 2011. Kunskapskravet har i detta fall bearbetats så att betygsnivåerna och värdeordens förhållande till varandra framgår på ett tydligare sätt.

Eleven kan, i förberedda samtal och diskussioner, muntligt förmedla egna tankar och åsikter [A. på ett nyanserat sätt / C. på ett nyanserat sätt / E. (saknas)] samt genomföra muntlig framställning inför en grupp.

En fråga kan ställas beträffande vad som skiljer *ett nyanserat sätt* från ett icke nyanserat sätt. Om denna skillnad är att betrakta som artmässig, så går lärarens bedömning ut på att avgöra huruvida en elev kan förmedla nyanserat *eller* inte kan detta. Ju större sannolikheten är för att nyanseringen i praktiken varierar på detta sätt, desto enklare kan det antas vara att använda kunskapskravet som bedömningsredskap. Men om elevers nyansering istället varierar gradmässigt, blir den kritiska frågan *hur* nyanserat som eleven måste kunna förmedla egna tankar och åsikter för att kunna betraktas som godkänd i denna del. Frågan utgår alltså från att eleverna när de förmedlar sådant som egna tankar och åsikter, gör detta med olika grader av nyansering. Men nyanseringsgraderna kan också vara olika i olika delar av en elevs förmedling. Därmed ökar den gradmässiga variationsmöjligheten vilket gör lärarens bedömningsarbete än mer komplext. Slutsatsen blir att den lärare som tänker gradmässigt i detta fall rimligen är mer trogen elevkunskapen än den som tänker artmässigt. Det exemplifierade kunskapskravets användbarhet som lärarens bedömningsredskap framstår mot denna bakgrund som mycket problematisk.

En annan aspekt av samma kunskapskrav är dess användbarhet i motiverande syfte. För betyget E saknas värdeord vilket rimligen betyder att den elev som är nöjd med att uppnå godkänt inte ens behöver anstränga sig för att förmedla egna tankar och åsikter på ett nyanserat sätt.⁵⁶⁸ En kritisk fråga, som

⁵⁶⁸ Om kunskapskravet istället hade formulerats på ett relativt sätt, t.ex. att eleven muntligt skall förmedla egna tankar och åsikter så nyanserat som möjligt, så torde det också ha blivit mer användbart för att motivera elever att göra så bra ifrån sig som möjligt.

RESULTAT 3. HUR KAN KUNSKAPSKRAVENS ANVÄNDBARHET FÖRSTÅS?

kanske eleven har skäl att ställa sig, är om det räcker med att förmedla egna tankar och åsikter på ett onyanserat sätt. I vilket fall som helst framstår knappast kunskapskravet i detta perspektiv som ett bra redskap för att motivera elever.

Sammanfattningsvis kan sägas att i den utsträckning som kunskapskraven beskriver kunskapsstyper, dvs. artmässiga egenskaper som en elev har eller inte har, torde de vara lättare att använda som bedömningsredskap. Lärarens löpande bedömning blir då en fråga om vilka delkrav som eleven redan har uppnått och vilka som återstår. Men i den utsträckning som elevernas kunskaper inte varierar som ett sådant antingen-eller, försvagas kunskapskravens användbarhet som lärarens redskap. Detta sker inte bara i förhållande till bedömningen utan också i förhållande till möjligheten att kommunicera vad eleverna skall kunna för att få t.ex. ett godkänt betyg.

Kunskapskrav som kunskapsgrad

En tredje aspekt som påverkar kunskapskravens användbarhet är hur de hanterar sådana aspekter av elevkunskapen som rimligen varierar gradmässigt. Här skall först några exempel prövas med detta som utgångspunkt. Därefter visas hur komplexa elevkunskaperna rimligen kan vara i praktiken utifrån ett gradmässigt synsätt.

Ett av kunskapskraven i grundskolans årskurs 6, enligt skolreformen år 2011 och för betyget E, formuleras som att eleven skall kunna skriva olika slags texter med *begripligt* innehåll och *i huvudsak* fungerande struktur samt *viss* språklig variation. Men det är lätt att föreställa sig en mängd varianter på en glidande skala när det gäller begriplighet, struktur och språklig variation. Den som har uppfattningen att texter antingen är begripliga eller inte begripliga, antingen har en i huvudsak fungerande struktur eller inte har det, samt att de är skriva antingen med en viss språklig variation eller inte med en viss språklig variation, upplever säkert att kunskapskravet som ett användbart bedömningsredskap. Men för en lärare som rimligen uppfattar detta på ett annat sätt torde frågorna omedelbart infinna sig om *var* gränserna egentligen skall dras. Hur begripliga skall texternas innehåll vara? Hur ofta kan de vara i någon mån obegripliga och på hur många ställen kan de vara lite obegripliga och ändå betraktas som godkända? Kan en lucka i begripligheten vägas upp av en utomordentlig begriplighet i ett annat textställe? Hur fungerande måste strukturen vara för att vara i huvudsak fungerande? Och hur viss måste den språk-

liga variationen vara? För den lärare som på detta sätt förstår skillnaderna i begripligheten, strukturen och variationen mellan olika texter som gradmässigt otaliga, kommer säkert kunskapskravet att framstå som ett alltför trubbigt bedömningsredskap. Slutsatsen kan ligga nära till hands för läraren, nämligen att det exemplifierade nationella kunskapskravets användbarhet är obefintlig.

Ett annat exempel hämtas från gymnasieskolans svenska 1, enligt skolreformen år 2011, där ett delkrav för godkänt är att eleven skall kunna kritiskt värdera och granska källor med *viss säkerhet*. Det kan möjligen hävdas att den som kritiskt värderar och granskar källor måste ha åtminstone en viss säkerhet i detta. Värdeordet framstår i så fall som överflödigt. Men hur framställs då kraven på de andra betygsnivåerna? För betyget C skall eleven i detta fall kunna kritiskt värdera och granska med *viss säkerhet*, medan det för betyget A krävs att eleven gör detta med *säkerhet*. Kravet är alltså detsamma på nivån för godkända kunskaper, dvs. betyget E, som det är för betyget C. Den variation som beskrivs i kunskapskravet inskränker sig alltså till *viss säkerhet* och *säkerhet*. Ett antagande skulle kunna vara att kunskapskravet räknar med att elevers kritiska värdering och granskning av källor i praktiken varierar som varande antingen utan säkerhet, betyget F, med viss säkerhet, betygen E och C, eller med säkerhet, betyget A. Men även den lärare som är övertygad om att elevernas förmåga till säkerhet varierar på det sätt som kunskapskravet beskriver, torde ha svårt för att applicera detta artmässiga tänkande på sina egna elever. Var går den kritiska gränsen för de olika stegen? Hur viss måste säkerheten vara för godkända kunskaper? Men kunskapskravet skall inte bara användas vid själva bedömningen utan också som grund för vad som sägs i utvecklingssamtal samt när läraren skall motivera ett satt betyg. Sammantaget framstår alltså kunskapskravet med en användbarhet som rimligen måste förstås som begränsad eller till och med obefintlig.

Ovan har två nationella kunskapskrav prövats i förhållande till hur de hanterar sådana elevkunskaper som rimligen varierar gradmässigt. Studiens resultat visar att de nationella kunskapskraven är uppbyggda av ett antal delkrav. Anta nu att elevernas kunskaper kan variera gradmässigt för varje sådant delkrav. Ämnet svenska i grundskolans årskurs 9, enligt skolreformen år 2011, innehåller sammanlagt 67 delkrav för betyget E. Läraren måste först skaffa sig en uppfattning om hur de 67 gränserna skall hanteras i praktiken. Därefter återstår arbetet med att applicera dem på varje elevs prestationer. En lärare i högstadiet kan exempelvis ha 90 elever i årskurs 9 att betygsätta i ämnet svenska. Utifrån antagandet att läraren har ambitionen att bedöma sina elevers

RESULTAT 3. HUR KAN KUNSKAPSKRAVENS ANVÄNDBARHET FÖRSTÅS?

kunskaper utifrån samtliga delkrav, framstår detta arbete som ytterst komplext. 67 multiplicerat med 90 blir 6030 gränser att besluta om. På vilken sida om gränsen hamnar eleven? Är eleven godkänd i den aktuella delen eller inte? Utifrån antagandet att de elevkunskaper som beskrivs i de nationella kunskapskraven inte varierar som ett antingen-eller i praktiken, utan snarare längs en glidande skala, framstår kunskapskravens användbarhet som gränsande till obefintlig.

Tydlighet

Hittills i denna sammanfattning har tre aspekter av de nationella kunskapskravens användbarhet beskrivits; deras antal, deras förhållande till begreppet kunskapstyp respektive begreppet kunskapsgrad. Den aspekt som nu skall behandlas är deras tydlighet när de ses som bedömningsredskap. Tydligheten hänger samman med kunskapskravens precision och specificering. När ett kunskapskrav är precist saknas vaghet. Vagheten inträffar när kunskapskravet innehåller ord för vilka det inte går att avgöra vilka företeelser som refereras till. Ju vagare ett kunskapskrav är, desto svårare är det att använda det som bedömningsredskap. Vad gäller specificering är kunskapskraven tillräckligt specificerade om samtliga delar beskrivs som t.ex. krävs för godkända kunskaper. Ytterligare specificeringar är dock endast meningsfulla om dessa är tillräckligt preciserade. Slutsatsen blir att kunskapskrav som är rimligt tydliga för att kunna fungera som lärarens bedömningsredskap måste vara både tillräckligt precisa och specificerande. Kunskapskraven har då användbarhet som rättskällor i lärarens bedömningsarbete.⁵⁶⁹

De resultat som redovisats ovan i denna sammanfattning innehåller redan exempel på bristande precision hos kunskapskraven. Vad kännetecknar t.ex. en godkänd klarhet och tydlighet som eleven skall uppvisa när eleven skall förmedla åsikter i tal och skrift? Vad är klarhet i relation till tydlighet och vice versa? Måste inte ett klart förmedlande samtidigt vara tydligt, eller kan man förmedla åsikter på ett klart men otydligt sätt? Hur begripligt skall innehållet i en skriven text vara? Gäller begripligheten hundra procent av textinnehållet,

⁵⁶⁹ I svensk rätt finns fyra huvudsakliga rättskällor: författningar, förarbeten, rättspraxis och internationellt material (Domstolsverkets webbplats lagrummet.se). Till gruppen författningar hör grundlagarna och övriga lagar som riksdagen har beslutat, förordningar som regeringen har beslutat samt myndighetsföreskrifter. Inom skolans område är Skollagen ett exempel på lag, Skolförordningen, Gymnasieförordningen och läroplanerna exempel på förordningar och Skolverkets författningssamling exempel på myndighetsföreskrifter.

eller handlar det om hundra procents begriplighet? Hur är textens struktur när den är i huvudsak fungerande? Hur ser den språkliga variationen ut när den bara är viss?

Vad gäller de nationella kunskapskraven i ämnet svenska är otydligheten enligt studiens resultat så stor att deras användbarhet som lärarens bedömningsredskap kan sättas i fråga. Undersökningens resultatet visar också att varken läroplansreformen år 1994, kursplanerevideringarna år 2000 eller skolreformen år 2001 har lyckats med uppgiften att ta användbara nationella kunskapskrav.

Kriterier som bedömningsstöd

Den femte aspekten som har betydelse för kunskapskravens användbarhet är i vilken utsträckning som läraren får stöd från kriterier. Frågan berör dock endast en liten del av de undersökta kunskapskraven. För det första är det endast kursplanerna från år 1994 och 2000 som innehåller betygskriterier. För det andra är det endast i gymnasieskolans kursplaner som det finns kriterier för godkända kunskaper.

Det har i vissa sammanhang framförts synpunkter från lärare som efter sökt betygskriterier för samtliga betygssteg. Utgångspunkten har varit att sådana kan ge stöd för betygssättningen även när det gäller betyget Godkänt. Den genomförda undersökningen visar dock att gymnasieskolans kriterier för betyget Godkänt inte lever upp till denna målsättning. I vissa fall tycks kriterierna sänka kunskapskraven, i andra fall lägger de till nya krav. Inte i något fall håller kriterierna löftet om att definiera kunskapskraven i mål att uppnå vilket läroplanen utlovar. Där sägs nämligen att betyget uttrycker ”i vad mån den enskilda eleven har uppnått de kunskapsmål som uttrycks i kursplanen för respektive kurs och som definieras i betygskriterier” (Skolverket 1994b, s. 15).

Diskussion

I tre omgångar har staten utformat nationella kunskapskrav för att styra skolan: år 1994, 2000 och 2011. De förhoppningar som riksdagsledamöter har på kunskapskraven är omfattande, enligt studiens resultat i del 2. Man förväntar sig att de klart och tydligt definierar den miniminivå av kunskaper som alla elever har rätt till. Utifrån definitionerna hoppas man att lärare och skolor på ett likvärdigt skall kunna bedöma vilka elever som har rätt till extrastöd upp till miniminivån. Studiens resultat i del 3 tyder dock på att kunskapskraven i ämnet svenska är mycket vaga och att deras användbarhet som sådana bedömningsredskap därmed kan ifrågasättas. Vagheten kan dessutom ses som en möjlig förklaring till att lärare kan förstå kunskapskraven på så olika sätt vilket studiens resultat i del 1 visar. Sammanfattningsvis pekar alltså studiens resultat på möjligheten att vaga nationella kunskapskrav leder till att lärare förstår dem på olika sätt och att den nationella likvärdighet som är riksdagens förhoppning därmed omintetgörs.

I det följande skall studiens resultat diskuteras utifrån tre övergripande ideal vilka också bildar avsnittets underrubriker: Att undvika Frölundalärarnas problematik, Att undvika orealistiska förhoppningar, och Att undvika icke-professionalitet.

Att undvika Frölundalärarnas problematik

Studiens forskningsfrågor har vuxit fram ur den problematik som uppstod läsåret 1995/96 på Frölundagymnasiet. Skolans samhällskunskapslärare såg de nya nationella kunskapskraven som absoluta och hävdade därför att det fanns en avgörande skillnad gentemot det tidigare relativa betygssystemet. Lärarnas förståelse av kunskapskraven resulterade i att många elever riskerade betyget Icke Godkänt i samhällskunskap. Detta ledde till ett antal konfrontationer med skolledningen. En av lärarna gjorde själv betydande försök att hitta en fungerande målstyrning men misslyckades. Detta gav som resultat att de nationella kunskapskraven av den läraren inte längre används i avgörandet mellan godkända och icke godkända kunskaper. Men vad hade hänt på Frölundagymnasiet om lärarna haft tillgång till denna studie? Skulle det gett lärarna

ett annat perspektiv på betygssystemet? Hade de i så fall hanterat situationen annorlunda?

Det är naturligtvis omöjligt att veta svaren på dessa frågor. Men genom kontrafaktiska resonemang kan de åtminstone diskuteras. I ett sådant resonemang kan man t.ex. föra in en ny faktor och därefter begrunda den hypotetiskt förändrade situationen (Lilliestam, 2013). Men för att inte resonemanget skall bestå av fria fantasier måste det utgå från de handlingsalternativ som rimligen står till buds i den aktuella kontexten.

Utifrån studiens resultat i del 1, som redovisar hur lärare kan uppfatta kunskapskrav, hade Frölundalärarna kanske börjat fundera över om nationell likvärdighet någonsin kan uppstå inom ramen för så olika uppfattningar. I studiens resultatdel 2 skulle man läst om några riksdagsledamöters stora förhoppningar på vad kunskapskraven kan utträta i svensk skola. Kanske hade man då som samhällskunskapslärare börjat överväga möjligheten av en klyfta mellan skolan som realiseringsarena och riksdagen som formuleringsarena. Studiens resultat i del 3 skulle säkert ha fått lärarna att undra över vilka samhällskrafter som skapat den uppkomna situationen. Sannolikt hade lärarna också kopplat ihop resultaten av de tre delstudierna. Då hade de rimligen insett att det inte tjänar någonting till att på en enskild skola försöka sig på en ambitiös uttolkning av kunskapskraven. Problemet ligger inte på den nivån.

Ett alternativ i den uppkomna situationen hade kanske varit att kräva kompetensutveckling på området bedömning och betygssättning. Men mer sannolikt är att Frölundalärarna dragit slutsatsen att kunskapskrav inte är möjliga att konstruera på nationell nivå, någonting som redan Frits Wigforss vid 1940-talets början var väl medveten om (Selghed, 2004). Kanske hade man också fått förståelse för att om nationella kunskapskrav preciseras, så kommer de att svälla ut och bli till alltmer omfattande beteenderegler. Sådana detaljerade regler blir till slut omöjliga att hantera, någonting som MUT-projektet visade redan på 1970-talet.

För att undvika att hamna i den problematiska situation som inledningskapitlet beskriver finns hypotetiskt åtminstone följande tre handlingsalternativ för lärare: 1) man anpassar de nationella kunskapskraven, 2) man hittar på egna kunskapskrav, och 3) man använder en relativ betygssättning. Under följande tre rubriker diskuteras dessa tre handlingsalternativ mot bakgrund av studiens resultat men ställs också i relation till andra forskningsresultat.

Anpassar lärare de nationella kunskapskraven?

Måhända uppfattar lärare de nationella kunskapskraven som utkast eller skisser snarare än som absoluta krav. En sådan grundinställning kan göra det legitimt att anpassa kraven så att de harmonierar med situationen i klassen eller på den egna skolan. I detta sammanhang är det dock av vikt att begreppet anpassning inte förväxlas med en omformulering till undervisningsmål. En sådan omformulering ansåg man i reformens begynnelse att lärare skulle verkställa så att kunskapskraven skulle kunna användas mer direkt som delmål i undervisningen (Forsberg & Wallin, 2005).

Statistiken visar att betygen har ökat varje år sedan det nya betygssystemet infördes 1994, något som inte kan förklaras av förbättrade prestationer. Det finns i stället forskning som tyder på att mer konkurrensutsatta skolor tenderar att gradera sina elever högre än andra skolor och att elever i yrkesförberedande program är högre betygssatta än elever i studieförberedande (t.ex. Wikström, 2005). Om inte betygen är likvärdiga förlorar de förmågan att leva upp till vissa av de förhoppningar som riksdagens ledamöter har på dem. Konsekvensen blir också skilda förutsättningar för eleverna att lära, vilket Korp (2006) visar. Det som krävs av eleverna skiljer sig alltså mellan olika skolor.

Om bakgrunden till betygssättningens olikvärdighet skulle vara att lärare anpassar de nationella kunskapskraven, så innebär detta inte nödvändigtvis att lärarna är klandervärda. En orsak tycks, enligt denna studie, istället vara att de nationella kraven inte är så konkreta som krävs för att de skall ha en styrande inverkan (jfr. Åman, 2011). En annan möjlig orsak tycks vara att kunskapskraven för lärarens del är svåra eller till och med omöjliga att använda, vilket studiens resultat i del 3 indikerar. Målrelaterad betygssättning förutsätter att kunskapskraven är utformade på ett lämpligt sätt i förhållande till de elever som de skall tillämpas på. Om detta inte är fallet, kan det innebära att lärare anpassar kriterier och mål mer utifrån vad de egna eleverna klarar av än vad som är rimligt utifrån kunskapskravens formuleringar (Azeem m.fl., 2011). Ett annat skäl till att lärare anpassar kraven kan vara att de inte fått tillräckligt stöd i att förstå och följa betygssystemet (Seljhed, 2004).

Lärares anpassning av kunskapskraven kan också leda till att elever går miste om sin medborgerliga rätt till vissa grundläggande kunskaper. Därmed förverkligas inte heller den likvärdighet som bygger på begreppet *jämlikhet genom kompensatoriska insatser*, en likvärdighet i resultat som innebär lika värde inför fortsatt utbildning och arbetsmarknad (Lindensjö & Lundgren, 2000).

Grundskolans timplan, med sina angivelser av den undervisningstid i varje ämne som eleven minst skall erbjudas, kan ha invagat skolans beslutsfattare i en falsk trygghet innebärande att man tror att eleverna ändå får vad de har rätt till (Rönnerberg, 2007). Men enligt idéerna bakom målstyrningen av svensk skola är det läroplanen och kunskapskraven som skall styra och inte timplanen (Hugo, 2007). Det ansågs dock, redan innan läroplansreformen år 1994, att timplanen på grund av målstyrningen skulle komma att luckras upp på det lokala planet (Johansson & Johansson, 1994). Men trots att redan läroplanen för grundskolan, Lgr 80, öppnade upp för en viss flexibilitet i skolans traditionella timplan (Nyros, 2006), så har ändå inte tidsstyrningen släppt sitt grepp om skolan. Mot bakgrund av studiens resultat i del 3, kan detta tyda på en insikt i att kunskapskraven kanske inte är, eller ens kan bli, ett så skarpt instrument som man först trodde.

En annan fråga som också kan ha betydelse i detta sammanhang är förhållandet mellan kunskapskraven och de andra målen i skolans styrdokument. Kommittédirektivet *Översyn av grundskolans mål- och uppföljningssystem m.m.* (Dir. 2006:19) från Utbildnings- och kulturdepartementet, uppmärksammar den målträngsel som uppstått. Bakgrunden till detta är, enligt direktivet, bland annat att antalet mål i läroplanen och kursplanerna är stort samt att mål från tidigare läroplaner ofta lever kvar hos lärare parallellt med de nya målen. Om skolans jämlikhet skall innebära en rättighet för alla elever att erhålla en viss minsta kunskapsbas, måste denna, enligt Hadenius (1990), bestämmas av kunskapsmål som står över de andra målen i skolans styrdokument. Sådana mål måste alltså kunna sätta stopp för lärare som anpassar kraven så att de harmonierar med de egna eleverna och den egna situationen. Men mot bakgrund av resultaten i denna studie, och mot bakgrund av att staten har gjort tre försök att styra skolan med hjälp av nationella kunskapskrav, kan det diskuteras om sådana absoluta kunskapsmål någonsin kommer att kunna införas.

Lärares anpassningar av de nationella kunskapskraven kan också vara orsakade av en strävan att realisera formativa bedömningar. Sådana bedömningar måste nämligen utföras dynamiskt och med individuell anpassning (Lundahl, 2006). Skillnaderna i lärares hantering av kunskapskraven kan också bero på den polarisering av kulturellt och ekonomiskt kapital mellan skolor som skett genom utbildningssystemets marknadsanpassning (Korp, 2010). Lärares anpassningar kan vara mer motiverade i en skola med låga kunskapsresultat än i en skola med höga. Utifrån detta perspektiv kan utbildningsminister Björklunds uttalande ifrågasättas om att det behövs både tydligare och tidigare

DISKUSSION

krav om elevernas kunskapsresultat skall kunna höjas (Wernberg, 2009). I den utsträckning som kunskapskraven anpassas för att möta eleverna på en rimligare nivå kan det antas att sådana insatser får en begränsad effekt. Möjligheten att se lärandet som ett frigörande inslag i individernas liv (Alheit, 2009) och på så sätt motivera eleverna, kan också tänkas försvåras i en skola med fasta kunskapskrav. Utbildningsministerns förslag till tydligare och tidigare krav i skolan kan då bli en björntjänst. Dessutom innebär lärandet, i skolan och i det övriga livet, förändringar med avseende på såväl kunskaper som handlingar (Lave, 2009). Detta innebär att det är angeläget att undervisning organiseras så att eleverna kan vara både aktiva, engagerade och kunniga. Därför finns en risk med tydligare och tidigare kunskapskrav, särskilt om dessa används som absoluta förlagor när undervisningen skall planeras, kunskapstester konstrueras och genomförs samt när kunskaper skall bedömas. Anledningen till att det ändå, trots denna risk, framförs krav på tydliga och mätbara kunskapskrav är att skolan anses vara i behov av effektivisering (Segolsson, 2011).

Det finns dessutom tecken som tyder på att kunskapskrav av typen mål att uppnå kommit att dominera på bekostnad av de mer öppna målen att sträva mot, vilket Forsberg & Wallin (2005) beskriver. Detta inskränker lärarnas handlingsutrymme när de vill ta individuella hänsyn till elevers olikheter. Ämnets kursplan riskerar därmed att upplevas mer som en begränsning än som en möjlighet. När dessutom termerna godkänt och icke godkänt av lärare används på individuella prov och inlämningsarbeten, vilket studiens resultat i del 1 visar, ges de en absolut prägel och kan få en oavsedd effekt som ett av skolans sanktionsmedel. Därmed bidrar de till en marginalisering av elever som inte når upp till definierade gränser, vilket Forsberg & Wallin (2005) visat. För att eleverna skall bli aktiva, engagerade och kunniga i olika sammanhang kan det alltså vara bra att lärare anpassar kunskapskraven så att elever får en lagom utmaning och blir bättre motiverade i skolarbetet. Men anpassningarna kan också ske för att läraren skall kunna bevara de viktiga förtroendefulla relationerna till dem (Lilja, 2013), relationer som är grundläggande för om läraren alls skall kunna motivera sina elever.

Hittar lärare på egna kunskapskrav?

Ett andra handlingsalternativ för att undvika Frölundalärarnas problematik skulle kunna vara att man som lärare hittar på egna kravkonstruktioner, antingen enskilt eller i en ämnesgrupp. Kanske uppfattar man de nationella kun-

skapskraven som antingen för krångliga att använda eller för svåra för eleverna att uppnå. Tholin (2006) ger exempel på formuleringar som garanterar betyget Godkänt bara eleven är närvarande under lektionstid. Men det finns också exempel på att man lokalt formulerar krav som talar om vad eleverna skall *göra* vilket, enligt Tholin, är avsevärt lättare än att beskriva vad eleverna skall *kunna*. Andra exempel är när man som lärare sätter betygsgränser på enskilda prov och uppgifter och på så sätt hittar på egna kunskapskrav för de olika betygsnivåerna. Bland de betygsskalor som praktiseras i olika länder finns exempel där betyg fördelas efter procentsatser eller poäng av maxpoäng (Azeem m.fl., 2011). Detta kan ha inspirerat de lärare som, enligt studiens resultat i del 1, sätter betyg på prov genom att utgå från maxpoängen och dra procent- eller poänggränser. Med tanke på hur de nationella kunskapskraven är konstruerade, enligt studiens resultat i del 3, framstår det som mycket osannolikt att man som lärare kan lyckas med konststycket att omvandla kunskapskravens ord till betygsgränser, uttryckta som procent eller poäng av maxpoängen på enskilda prov.

En bakgrund till att lärare finner egna lösningar genom att hitta på egna kunskapskrav kan vara syftet att bevara en förtroendefull relation till elever och för den delen även till vårdnadshavare. Det kan då vara ett framgångsrikt sätt att dra betygsgränser med hjälp av något så skenbart exakt som provpoäng. Metoden kan ses som ett försök att beskriva svårfångade, glidande och gradmässiga kunskapsskillnader i termer som, enligt Hartman (2004), enbart ger sken av att klassificera. En lärare som drar betygsgränser på ett enskilt prov, t.ex. utifrån det uppenbara förhållandet att eleven antingen har nått 50 procent av provets maxpoäng eller inte, kan vinna respekt i både elevers och föräldrars ögon. Åtminstone slipper läraren att med ord reda ut vad eleven måste kunna för att få ett visst betyg. Ett annat skäl till att dra betygsgränser på enskilda prov kan vara motsättningen mellan bedömningen som medel och bedömningen som mål. Läraren kan uppfatta sin egen löpande bedömning som en hjälp i riktning mot kunskapskraven, medan eleverna uppfattar bedömningen som ett mål och kunskaperna som ett medel för att denna bedömning skall bli så bra som möjligt (Andersson, 2000). För att inte eleverna skall känna sig missnöjda eller tappa i motivation väljer läraren att göra betygsbedömningar på enskilda prov och inlämningsuppgifter under terminens eller kursens gång. Förfarings sättet innebär att läraren måste dra egna betygsgränser och alltså använda sig av egenkonstruerade kunskapskrav. Men detta behöver nödvändigtvis inte vara negativt utan kan få den effekten att eleverna

lär sig mer jämfört med om en mer formell användning av kunskapskraven tillämpats.

De nationella kunskapskraven bör, om de skall kunna kopplas till olika betygsnivåer, förhålla sig till den förändring och utveckling av kunskaper som sker genom elevernas lärande. Men om detta lärande inte bara är informativt, dvs. handlar om *vad* man vet, utan också är transformativt, dvs. handlar om *hur* man vet (Kegan, 2009), kan kunskapskrav som adderar nya saker på allt högre nivåer⁵⁷⁰ vara dåligt anpassade till verkliga förändringar i elevernas ämneskunskaper. Därmed kan de förlora sin förmåga att relatera till och stimulera kunskapsutvecklingen. Detta kan ha motiverat lärare att ta fram egna kravkonstruktioner ämnade att fungera bättre för en specifik elevgrupp. Sådana anpassningar eller egenkonstruktioner kan också tänkas ha påverkats av vissa samtida teoribildningar om lärande. Illeris (2007) beskriver till exempel lärandet som omfattande både emotionella, sociala och samhällseliga dimensioner vilket gör att skolans uppdrag att stimulera och åstadkomma lärande blir mer komplext än att bara förmedla kunskaper och färdigheter. Dessutom måste elevernas erfarenheter förstås, enligt Elkjaer (2009), inte bara som uttryck för kognition och kommunikation utan också som uttryck för känsla, estetik och etik. Med andra ord förändrar och integrerar lärande ett flertal faktorer i kropp och medvetande som färdigheter, attityder, värderingar, känslor, trosuppfattningar och idéer (Jarvis, 2009). Att som lärare hålla fram orubbliga kunskapskrav vilka eleverna måste uppnå kan, utifrån detta perspektiv, störa den utveckling som eleverna faktiskt befinner sig i men också leda till att viktiga förtroendefulla relationer tar skada.

Tillämpar lärare en relativ betygssättning?

Ett tredje handlingsalternativ för att undvika Frölundalärarnas problematik skulle kunna vara att man som lärare helt enkelt rangordnar sina elever och genomför en relativ fördelning av betygen, trots att något annat är stipulerat. Detta sker lämpligen utifrån lärarens erfarenhet av vad som ”brukar fungera”. Invändningarna mot detta handlingsalternativ, förutom att det tycks strida mot gällande bestämmelser, kan vara att en elevs prestationer görs beroende av andra elevers prestationer (Azeem m.fl., 2011). Det kan också handla om att en sådan betygssättning snarare främjar konkurrens än samarbete mellan elever. Men, enligt Azeem m.fl., kan det också finnas fördelar som utifrån lä-

⁵⁷⁰ Kunskapskraven mellan år 1994 fram till 2011 var principiellt konstruerade på detta sätt.

rarens perspektiv överväger nackdelarna, nämligen att en relativ betygssättningsmodell är förhållandevis lätt att använda och kommunicera och därför kan uppfattas som effektiv och rättvis när det gäller att rangordna inför kommande utbildning.

Studiens resultat i del 1, där lärares förståelse av kunskapskrav behandlas, visar att lärare kan förstå de nationella kunskapskraven som problematiska. Ett skäl är att de nationella kunskapskraven uppfattas som alltför vaga, en föreställning som också har stöd i studiens resultatdel 3. Ett annat skäl är att elevers ämnesmässiga kunskaper är så komplexa och individuellt varierande att allmängiltiga kunskapskrav inte går att ställa upp. Att uppfatta nationella kunskapskrav som principiellt omöjliga kan leda till att man varken försöker anpassa de nationella kraven eller hitta på egna kunskapskrav. Alternativet kan därför bli att använda en relativ betygssättning. Men detta betyder inte att undervisningen vare sig är mållös eller saknar kunskapskrav. Bara att målen är av typen mål att sträva mot och att kunskapskraven är olika för olika elever utifrån ambitionen att de skall utvecklas optimalt.

Det finns ytterligare ett problem med förutbestämda kunskapskrav som kan beskrivas utifrån Engeströms (2009) framställning av lärandet som expansivt. Ett sådant lärande karaktäriseras av att varken vara stabilt eller möjligt att bestämma i förväg. Skälet är att det inte bara är linjärt utan också innebär sidoförflyttningar med nya och alternativa begreppsbildningar som resultat. De nationella kunskapskraven kan alltså i så fall inte beskriva denna typ av oförutsett lärande. Därför kan de också upplevas som mer hindrande än hjälpande av de lärare som på detta sätt uppfattar att elevernas lärande inte bara är rätlinjigt utan också och i väsentlig mening expansivt.

En indikation på att man som lärare kan uppfatta att betygssättning inte bara kan utan också bör vara relativ kan härröras till att kunskap liksom intelligens är möjlig att mäta på intervallskalenivå⁵⁷¹ (Seljhed, 2004; Hartman, 2004). En relativ bedömnings- och betygssättningsmodell, där elevernas prestationer normeras genom att jämföras med varandra (Azeem m.fl., 2010), kan stämma bättre överens med hur lärare uppfattar skillnaden mellan olika elevprestationer. Hur bra en elevprestation är kan ur detta perspektiv normeras mot flera olika jämförelseobjekt, t.ex. klassens elever, andra klasser på skolan

⁵⁷¹ Skalan har lika stort avstånd mellan varje skalsteg och bygger ofta på antagandet om normalfördelning, t.ex. alltså en sådan skala med vilken intelligensmätningar görs.

DISKUSSION

och lärarens egen erfarenhet bakåt i tiden. I studiens resultatdel 1 finns exempel på lärare som resonerar på detta sätt.

Ett annat motiv för lärare att använda sig av relativ betygssättning kan vara svårigheten att motivera betyg. I en målrelaterad betygssättningsmodell framhålls ibland möjligheten att utforma kunskapstest så att samtliga elever klarar hela eller åtminstone den övervägande delen av detta. En sådan konstruktion antas bättre kunna motivera eleverna till framtida ansträngningar. När terminen eller kursen lider mot sitt slut kan läraren få svårt att sätta betyg. Testtillfällena har inte påvisat tillräckliga kunskapsskillnader mellan klassens elever som gör det motiverat att ge dem olika betyg. Slutsatsen för lärarens del kan i ett fall som detta bli att i fortsättningen redan från början konstruera prov som rangordnar med en tillräckligt stor spridning så att eleverna själva kan uppfatta tydliga skillnader mellan de olika resultaten (Bjørnåvold, 2000).

I det nuvarande betygssystemet skall eleverna, som nämnts, formellt inte jämföras med varandra (Widén, 2010). Men en lärare kan alltså, trots det, tycka att elevernas kunskapsskillnader är lättast att uppfatta när de jämförs med varandra. Skillnaden mellan nuvarande betygssystem och det tidigare relativa betygssystemet med betygsskalan 1 till 5, är att det numera inte finns nationella prov som har funktionen att hjälpa lärare i *samtliga* ämnen med fördelningen av betygen (Waldow, 2010). Sådana principer fanns det däremot i det relativa systemet.⁵⁷²

Lärares användning av relativ betygssättning kan, som diskuterats ovan, vara ett sätt att lösa problem. Samtidigt innebär det vissa risker eftersom den relativa betygssättningen traditionellt, enligt Murphy (1995), kan innebära en snäv definition av kunskapsprestationer, t.ex. så att det som är lätt mätbart tas med och det som är relevant men inte lika lätt att mäta negligeras. Å andra sidan finns det, som nämnts, väl utvecklade och etablerade psykometriska metoder som baseras på relativa tänkesätt och som, enligt Biggs (1998), gör det möjligt att framgångsrikt mäta egenskaper hos människor, t.ex. för att åstadkomma en likvärdig sortering inför senare skolnivåer.

⁵⁷² Kallades tidigare standardprov i grundskolan och centrala prov i gymnasieskolan och som mellan åren 1962 och 1994 gavs i vissa av skolans ämnen, bl.a. svenska, engelska och matematik. Men även i övriga ämnen skulle lärarna följa samma betygsfördelning som klassens elever fick i dessa centralt anordnade prov.

Att undvika orealistiska förhoppningar

Studiens resultat i del 2 visar att det bland riksdagsledamöterna finns en förhoppning om möjligheten att styra skolan med nationella kunskapskrav. Bland annat anses kunskapskraven bidra till att skolan fokuserar på kunskap, att lärarna kan kommunicera vad som krävs till elever och föräldrar samt att utvecklingssamtalen därmed blir viktiga verktyg för elevens kunskapsutveckling. Sammantaget leder målstyrningen via nationella kunskapskrav till frigörelse, förnyelse och motivation i det svenska skolväsendet, enligt de undersökta riksdagsmotionerna. Mot bakgrund av studiens resultat i del 3, där kunskapskravens användbarhet undersöks, framstår det, som nämnts, inte som självklart att målstyrningen med kunskapskrav har förmågan att lyfta skolan genom att i förväg definiera dess resultat.

Används kunskapskraven?

Staten har sedan 1990-talets början konstruerat och sjösatt tre försök att styra skolan via kunskapskrav. Studiens resultat visar inte att kunskapskraven har blivit mer precisa över tid och därmed mer användbara som lärarens bedömningsredskap. Vad gäller kunskapskraven från år 2011 kan vagheten betraktas som mer påtaglig än någonsin. Vaghet är dock inte detsamma som flertydighet utan skall förstås som motsatsen till precision (Hartman, 2004). För att undvika vaghet måste man precisera de begrepp som kunskapskraven innehåller. Vaghet gör alltså att förståelsen blir osäker eftersom det inte går att bestämma vilka alternativa förståelsesätt som är mest rimliga. Att timplanen för de olika ämnena i grundskolan trots allt finns kvar, kan tyda på en medvetenhet om att de nationella kunskapskraven är alltför oprecisa för att kunna fungera som skolans likvärdighetsgaranti.

Utvecklingen sedan 1994 har, enligt Forsberg & Wallin (2005), avspeglats i talet om en allt starkare styrning av skolan. I propositionen 1990/91:18 *Om ansvaret för skolan*, används uttrycket en mål- och resultatorienterad styrning som innebär att staten anger kunskapskrav och riktlinjer för vad skolarbetet skall ge som resultat (Lundahl, 2006). Men termen målstyrning ersattes snart av termen deltagande målstyrning. Ett av argumenten var att stärka kunskapskravens legitimitet, inte bara bland lärare utan också bland externa intressenter, enligt Forsberg & Wallin (2005). I takt med att betoningen på statens ansvar för uppföljning och kontroll av skolans resultat ökade, ändrades senare beteckningen till mål- och resultatstyrning. Det sistnämnda begreppet, resul-

DISKUSSION

tatstyrning, blev till slut överordnat målstyrningen. Samtidigt som styrsystemet utvecklats på detta sätt har de svenska eleverna presterat allt sämre vilket åtminstone delvis kan bottna i styrsystemets bidrag till det som av Forsberg & Wallin beskrivs som en marginalisering av elever. Men de sjunkande resultaten skulle också kunna bero på att målstyrningen, istället för att bidra till att släppa loss lärares kreativa krafter, lett till i en centralisering genom ökade krav på utvärdering och resultatkontroll (Carlgren & Englund, 1996).

En bakgrund till målstyrningen av den svenska skolan var alltså att den ansågs kunna stimulera skolans lokala utveckling (Lundahl, 2006). Staten anger målen och skolorna skall i konkurrens med varandra förbättra metoderna. Men en sådan målstyrning förutsätter att det går att dra en någorlunda skarp gräns mellan verksamhetens mål och sättet att åstadkomma det som målen beskriver (Rombach, 1991; Wahlström, 2002). För att lärarna skall engageras i att tillsammans utforska vilka vägar som bäst leder till det önskade resultatet, måste kunskapskraven, enligt Edström (2002), vara öppna och övergripande. En slutsats av detta kan vara att varken staten, skolor eller enskilda lärare bör konkretisera kunskapskraven, t.ex. i lokala dokument, så att de beskriver den eftersträvansvärda responserna i detalj. En sådan hantering skulle förvandla kunskapskraven från att vara mål för verksamheten till att bli en form av regler för elevernas beteende, vilket torde innebära att hela idén med målstyrningen går förlorad.

Svårigheten att på nationell nivå få lärare att rätta sig efter vad kunskapskraven utsäger, eller tycks utsäga, kan också bero på, vilket Remesal (2011) hävdar, en målkonflikt mellan kunskapsbedömningens pedagogiska respektive samhälleliga funktion. I det förstnämnda fallet önskar lärare göra lärande bedömningar, i det sistnämnda gäller det att sätta ett betyg på varje elev oavsett om detta är till gagn för elevens fortsatta motivation för lärande eller inte. Men i den utsträckning som den nationella likvärdigheten uppfattas som viktigare finns en möjlighet att det som står i kunskapskraven tar över sådana lokala undervisningsmål som formuleras med utgångspunkt i elevens behov. Detta kan i så fall skada det engagemang som målstyrningens idé förutsätter, nämligen att både lärare och elever utvecklar undervisningen tillsammans (Olin, 2009). Ett annat sätt att uttrycka saken är att säga att i den grad lärare strävar efter att göra lärande bedömningar genom att ta hänsyn till vad som är rimligt att uppnå för elever, minskar möjligheterna för kunskapskraven att vara redskap i den nationella styrningen av skolan.

När lärarens handlingar styrs av en värderationalitet kan utgångspunkten tas i läroplanernas beskrivningar av människolivets okränkbarhet, individens frihet och integritet, alla människors lika värde samt solidaritet med svaga och utsatta. Ur ett sådant perspektiv kan läraren göra anpassningar av kunskapskraven, eller till och med hitta på egna kunskapskrav, för att på ett bättre sätt möta eleverna där de befinner sig. Alternativet är en mål-medelrationalitet som håller fast vid kunskapskravens formuleringar av det som eleverna skall uppnå. Förhållandet mellan de två formerna av rationalitet kan beskrivas som en målkonflikt där betoningen på den ena hindrar eller utsläcker den andra (Fransson & Lundgren, 2003). En lösning på problemet med konflikten mellan en lärande bedömning och den bedömning som har syftet att registrera elevernas kunskapsnivåer kan vara att helt enkelt skilja dessa åt (William, 2011). Önskvärdheten av detta kan också, i Black & Williams (1998) och Hatties (2012) anda, ses mot bakgrund av att lärande bedömningar i undervisningen anses vara det överträffat bästa enskilda sättet för att öka elevens engagemang och förbättra studieresultatet.

I takt med att strävan efter att göra bedömningen och betygssättningen mer nationellt likvärdig intensifieras, kan detta paradoxalt nog minska skolans effektivitet i förhållande till kunskapskraven. Orsaken till detta kan vara att den bedömning som läraren gör av pedagogiska skäl för att hjälpa eleven att komma framåt i sitt lärande är svår att förena med objektiv rättvisa på nationell nivå (Lundahl, 2006). Detta kan även uttryckas som en målkonflikt mellan kunskapsbedömningens pedagogiska respektive samhällliga funktion. Den samtida tendensen att skolans kunskapsmätningar blivit allt mer betydelsefulla kan möjligen också avläsas i att lärare upplever sig ha blivit förminskade, från att vara kunniga yrkesutövare till att bli enbart sorterare (Mickwitz, 2011). Som lärare är det lustfyllt med nöjda elever men frustration kan uppstå när det kommer till betygssättningen. Frustrationen kan antas bli större ju mer man undvikit att bedriva undervisning med särskiljande kunskapskontroller. Enligt Håkansson (2006) verkar det finnas ett negativt samband mellan kunskapskravens inflytande och elevens upplevelse av skolan som lustfylld. Ju färre kunskapskontroller som läraren har, desto mer nöjda blir eleverna. Mot denna bakgrund bör frågan ställas huruvida eleverna lär sig mer och bättre om de är nöjda eller om ett bra lärande måste inskränka på denna nöjdhet.

Lärare är, enligt Klapp Lekholm (2010), påverkade av en mångfald faktorer som tillsammans skapar en viss undervisnings- och bedömarpraktik. Den balansgång mellan olika faktorer, som man som lärare knappast kan undvika,

DISKUSSION

kan alltså bidra till att kunskapskraven inte styr bedömningen. Ett exempel på en sådan situation är när lärare modifierar sin bedömningspraktik för att stärka elevernas motivation för lärande eller för att de skall lyckas bättre i sina studier. I ett sådant fall kan de nationella kunskapskraven minska i betydelse.

Riksrevisionen (2011) konstaterar, i en uppföljning av statens styrning mot en likvärdig betygssättning i grundskolan, att betygssättningen fortfarande inte sker på ett likvärdigt sätt trots att problemet varit känt under en lång tid och omfattande insatser har gjorts. Ett av skälen, enligt revisionen, är att Skolverkets metoder inte har fått tillräckligt genomslag bland de betygssättande lärarna. Ett annat skäl är det delade ansvaret mellan stat och huvudman vilket komplicerar styrningen. En ytterligare fråga som Riksrevisionen ställer är om statens styrmedel är tillräckligt verkningsfulla. Bland annat har det framkommit att Skolverkets stödmaterial inte upplevs som tillräckligt omfattande och ingående av lärare. De nationella proven bör få en mer renodlad roll att vara vägledande för betygssättningen. Men även på den lokala nivån brister det, bl.a. i fråga om tid för att sätta sig in i och tillämpa Skolverkets anvisningar och stödmaterial, tid för professionella samtal för att kalibrera betygssättningen, menar Riksrevisionen.

En fråga som Riksrevisionen undviker att ta upp är den principiella möjligheten att formulera så precisa nationella kunskapskrav att de kan fungera som den nationella likvärdighetens försvarare. Mot bakgrund av studiens resultat kan det ifrågasättas om staten, trots sina tre försök, någonsin kan prestera tillräckligt precisa kunskapskrav. Detta kan också ses mot bakgrund av vad som beskrivs i Läroplanskommitténs huvudbetänkande *Skola för bildning* (SOU 1992:94). Under tjugo- och trettioalet och under femtio- och sextioalet gjordes en rad försök att uttrycka kunskapsmål i termer av de resultat som skall uppnås, dvs. i form av kunskapskrav. Men målen blev torftiga kataloger på uppgifter som eleverna skulle lösa och därför omfattande och praktiskt svåra att hantera. Men tankemodellen, enligt betänkandet, är ”som abstraktion givetvis tilltalande och lever fortfarande i debatter” (ibid., s. 120).

Saknas förutsättningarna?

Enligt studiens resultat i del 2, anger riksdagsledamöterna i de undersökta motionerna tre förutsättningar som krävs för att kunskapskraven skall få den betydelse som man hoppas på. Dessa är deras konstruktion, den kontext i vilken de skall användas och de komplement som måste till. Vad gäller kun-

skapskravens konstruktion kan det förefalla utgöra en grundläggande aspekt för möjligheten att få skolsystemet att fungera. Studiens resultat i del 3, där kunskapskravens användbarhet undersöks, visar emellertid att kunskapskraven är utomordentligt vaga. En orsak, som nämnts, till detta kan vara en skillnad mellan formuleringsarenan där kunskapskraven formuleras och realiseringsarenan där lärare skall sätta kraven i verket. Lindensjö & Lundgren (2000) antyder att en bakomliggande idé har varit att om bara kunskapskraven är tydliga, samt vissa regler finns på plats, så kommer det hela att fungera. En sådan uppfattning är diskutabel av minst två skäl. Går det att skapa så tydliga kunskapskrav att de kan förverkliga riksdagsledamöters förhoppningar? Om man antar att detta är möjligt, trots studiens resultat i del 3, vad är det som säger att lärare kommer att rätta sig efter sådana nationella kunskapskrav? Problemet i detta fall kan vara avståndet från styrningsnivå till handlingsnivå. Det förefaller, enligt Alexandersson (1998), vara lätt att på styrningsnivån ställa alltför omfattande krav om vad som skall åstadkommas. I denna polaritet mellan styrning och genomförande blir det osäkert vem som ytterst bär ansvaret för skolan. Studiens resultat i del 2 visar att riksdagsledamöter inte verkar tvivla på att det finns brister i kunskapskravens konstruktion. Ett sådant tvivel skulle annars ha undergrävt möjligheten att formulera så omfattande förhoppningar på vad kunskapskraven kan utträta i svensk skola.

Kontexten, den andra förutsättningen som riksdagsledamöterna anger, hänvisar till sådant som måste fungera på olika nivåer för att kunskapskraven skall infria de förhoppningar som knyts till dem. På den nationella nivån handlar det bland annat om att staten måste ta ansvar för kunskapskraven så att de inte blir för många eller för otydliga men också så att de förankras hos de professionella. Av studiens resultat i del 3 framgår att antalet delkrav i de undersökta kunskapskraven gör deras användbarhet komplicerad, bland annat därför att skolan och lärarna måste arrangera ett stort antal bedömningssituationer. Resultatet visar också att kunskapskraven är så otydliga att deras användbarhet också av det skälet kan ifrågasättas. Studiens resultat i del 1, som behandlar lärares förståelse av kunskapskrav, indikerar att det finns lärare som felaktigt använder de i läroplanerna beskrivna kunskapsformerna fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet för att göra skillnad på olika betyg. Sammantaget kan det alltså ifrågasättas om staten har tagit det ansvar som riksdagsledamöterna räknar med i de undersökta motionerna. Men även den av riksdagsledamöterna efterlysta förutsättningen att lärare är välinformerade om

DISKUSSION

vilka kunskapskraven är och att de har tillräckligt hög kompetens för att kunna använda dem på rätt sätt, kan staten ha försummat.

Komplementen slutligen, handlar om sådant som kunskapskraven måste kompletteras med för att kunna fungera enligt syftet. På nationell nivå krävs, enligt riksdagsledamöterna, kontrollinsatser och utvärderingar så att kommuner och fristående skolor ger alla elever vad de behöver för att nå målen. För detta finns ett statligt verk, Skolinspektionen. Men även Skolverkets arbetsverktyg för lokala sambandsanalyser, SALS, har detta syfte. På lokal nivå krävs att elever, lärare och skolledare arbetar ut lokala förtydliganden och mål. Samtidigt ska de lokala förtydligandena inte innebära en sänkning av kraven så att det räcker med att eleven är närvarande för att få godkänt (Tholin, 2006). Som komplement till kunskapskraven behövs också nationella prov, enligt riksdagsledamöterna. Syftet med dessa prov är, enligt Skolverket, att stödja en likvärdig och rättvis bedömning och betygssättning samt ge underlag för en analys av i vilken utsträckning kunskapskraven uppnås på skolnivå, på huvudmannanivå och på nationell nivå. Utöver detta skall också de nationella proven bidra till att konkretisera kursplaner och ämnesplaner och en ökad måluppfyllelse för eleverna. Eftersom de nationella proven, åtminstone i den allmänna debatten, tycks vara ansedda som viktiga redskap för nationell likvärdighet skall denna möjlighet närmare diskuteras i det följande.

Det finns 17 ämnen i grundskolan och närmare 150 ämnen i gymnasieskolan där ämnena i sin tur består av cirka 890 olika kurser. I grundskolan blir eleven terminsvis betygssatt i ämnen medan betygssättningen i gymnasieskolan sker efter varje kurs. Nationella prov genomförs i årskurs 3, 6 och 9 i grundskolan samt i vissa kurser på gymnasial nivå. Följande uppställning i tabell 25 ger en översikt av när och i vilka ämnen som proven ges.

VAGHET OCH VANMAKT

Tabell 25. De nationella proven i grund- och gymnasieskolan efter år 2011

	Grundskolan	Gymnasieskolan
ENGELSKA	Årskurs 6 och 9	Engelska 5, obligatoriskt för alla Engelska 6, obligatoriskt för högskoleförberedande program
SVENSKA/svenska som andraspråk	Årskurs 3, 6 och 9	Svenska 1 eller svenska som andraspråk 1 Svenska 3 eller svenska som andraspråk 3, obligatoriskt på program där kurs 3 i svenska och svenska som andraspråk ingår
MATEMATIK	Årskurs 3, 6 och 9	Obligatoriskt i den inledande och i den högsta avslutande kursen på programmet och inriktningen (ges i kurserna 1a, 1b, 1c, 2a, 2b, 2c, 3b, 3c och 4)
SO ⁵⁷³	Årskurs 6 och 9 (obligatoriskt från och med våren -14)	
NO ⁵⁷⁴	Årskurs 6 och 9 (obligatoriskt från och med våren -14)	

Som synes ges nationella prov i fem av grundskolans sjutton ämnen.⁵⁷⁵ Men eftersom grundskolan tilldelas olika antal undervisningstimmar i olika ämnen enligt den nationella timplanen⁵⁷⁶, visar en beräkning som tar hänsyn till detta att elevens tid i ämnen som har nationella prov uppgår till 51 procent av den totala tiden. Situationen i gymnasieskolan däremot kan beskrivas utifrån typfallet att en elev har två nationella prov i engelska, två i svenska samt två i matematik, vilket ger som resultat att andelen kurser med nationella prov är 24 procent av totalantalet.⁵⁷⁷ Möjligheten för en lärare att få stöd i betygssättningen från nationella prov är alltså obefintlig i 49 procent av betygssättningsfällena i grundskolan och i 76 procent av dessa tillfällen i gymnasieskolan. Att se de nationella proven som viktiga komplement för en likvärdig betygssättning i riksdagsledamöternas mening, kan alltså ifrågasättas. Det har dessutom konstaterats att lärare ibland hanterar de nationella proven samt betygssätt-

⁵⁷³ Geografi, historia, religionskunskap eller samhällskunskap.

⁵⁷⁴ Biologi, fysik eller kemi.

⁵⁷⁵ Anledningen till detta är att nationella prov i SO endast ges i ett av de fyra SO-ämnena i samband med betygssättningen i årskurs 6 respektive i årskurs 9. Det tar alltså fyra år innan nästa nationella prov ges i samma ämne. Motsvarande gäller för NO-proven men där handlar det om tre ämnen.

⁵⁷⁶ T.ex. har ämnet svenska 1490 timmar, matematik 1020, engelska 480 och ämnet bild 230.

⁵⁷⁷ Varje kurs som har nationella prov omfattar 100 gymnasiepoäng vilket skall jämföras med 2500 gymnasiepoäng för en hel gymnasieutbildning oavsett program.

ningen i relation till dessa felaktigt. Enligt Korp (2010) bör detta förstås som en konflikt mellan den centrala nationella nivån och utbildningens decentralisering snarare än som bristande kunskap och ambition hos lärarna. Även utifrån detta perspektiv kan det ifrågasättas om riksdagsledamöternas förhoppningar på de nationella proven är befogade.

Nationellt konstruerade prov, så kallade standardprov, började användas läsåret 1943/44 i folkskolan, efter flera års arbete med konstruktion och normering (Forsberg & Lindberg, 2010). Standardproven användes fram till 1997⁵⁷⁸ när de ersattes av nationella ämnesprov. Skillnaden mellan standardprov och nationella prov var att de förra syftade till att göra betyg satta av olika lärare jämförbara, både inom de ämnen där proven gavs men också i de andra ämnena, medan de senare primärt ska stödja läraren vid betygsättningen i ett ämne. I och med denna förändring försvagas också möjligheten för att nationellt konstruerade prov skall kunna fungera som komplement till nationella kunskapskrav, t.ex. för att stödja en nationellt likvärdig betygsättning.

Brister lärarstödet?

I de undersökta motionerna uttrycker riksdagsledamöterna en förhoppning om att kunskapskraven tillsammans med betygen ger information om hur eleven ligger till och att läraren kan kommunicera vad som krävs till elever och föräldrar. Men lärare kan måhända uppleva att de i det dagliga arbetet saknar stöd för att använda kunskapskraven på detta sätt. Mickwitz (2011) har visat att påtryckningar inte bara kommer från elever och föräldrar utan också från skolledning och huvudmän som önskar att höga betyg skall sättas. Med vaga kunskapskrav har man som lärare kanske inte så mycket att sätta emot, vilket också skulle kunna förklara både betygsinflation och ökande olikvärdighet mellan skolor (Wikström, 2005). Lärarnas inflytande i denna maktkamp mellan olika intressenter kan dock tänkas vara beroende av hur det lokala samtalet på skolan ser ut. Utan sådana samtal som reder ut problemen kring bedömningsfrågorna, kan lärare försättas i en osäker situation (Gustafsson, 1999). Därmed kan också viljan till och utrymmet för pedagogiska samtal minska och därmed drivkrafterna till att tänka ut förbättringar, pröva och utvärdera för att på så sätt skapa en bättre skola, menar Gustafsson. Men problematiken med på-

⁵⁷⁸ I gymnasieskolan genomfördes nationella kursprov första gången på vårterminen 1997. De nationella ämnesproven i svenska, matematik och engelska för skolår 9 genomfördes för första gången vårterminen 1998.

tryckningar kan också kopplas till olika förhandlingar om skolans resurser. Dessa kan föras mellan huvudmän och enskilda skolor och mellan skolledning och personalgrupper. Men även förhandlingar mellan olika personal- och lärargrupper kan ske eftersom skolans resurser också måste fördelas mellan dessa. I ett sådant förhandlingsspel, vilket Edström (2002) visar, kan den enskilde läraren uppleva sig väl så kringskuren som under den gamla regelstyrningens dagar med en åtföljande känsla av ofrihet och minskad lust att bidra till skolans utveckling.

I en situation där de nationella kunskapskraven upplevs som svåra eller omöjliga att använda, kan känslan av bristande stöd vara påtaglig. Detta kan tänkas vara fallet för 28 av de 30 intervjuade lärare, vilket även Seljhed (2004) visar. De intervjuade lärarna anger att anvisningarna för hur man skall använda det mål- och kunskapsrelaterade betygssystemet är alltför bristfälliga för att man skall kunna betygssätta i enlighet med styrdokumentet. I denna ödsliga situation kan det diskuteras varifrån läraren skall hämta sin professionella kraft. För även om man som lärare arbetar och gör så gott man kan och resultatet blir vad det blir, så innebär trots allt mål- och resultatstyrningen, enligt Carlgren & Marton (2000), en möjlighet att elevernas lärande blir det professionella objektet i lärarens arbete. Denna yrkesroll kan också tänkas bli stärkt av idealet om en lokal frihet att bestämma över metoder och insatser med ett utökat ansvar i förhållande till tidigare styrsystem (Lundahl, 2006).

Men vad betyder det då om kunskapskraven inte är speciellt användbara som lärarens bedömningsredskap? Vem är det som drar det kortaste strået i denna situation? Kanske kan de två begreppen ”private good” och ”public good” (Englund, 1993) användas för att ytterligare belysa problematiken. Möjligheten att välja skola för sina barn torde också innebära möjligheten att välja bort sådana skolor som har knappa resurser, t.ex. på grund av en större andel elever som behöver olika former av extra stöd. Denna valfrihet leder inte bara till mer utbildningsresurser för det egna barnet; den valda skolan är ju ekonomiskt rikare. Där finns också en större koncentration av så kallade ”fina elever”⁵⁷⁹ som kan fungera som föredöme och sporre i skolarbetet. Lärarna på de gynnade skolorna måste sannolikt inte sätta en lika stor andel icke godkända betyg som lärarna på de fattigare. Därmed kan det antas att lärare på fattigare skolor också utsätts för en större press att sätta ”snälla” betyg. När denna

⁵⁷⁹ Uttrycket är hämtat från *Uppdrag Granskning* där Profilskolans vd i Stockholm, Greger von Sivers, säger att han vill skydda de ”fina” eleverna på skolan från de stökiga.

press inte kan motarbetas med hjälp av tydliga nationella kunskapskrav blir den fattiga skolan allt fattigare i takt med att kunskapskraven vattnas ur och därmed elevernas kunskapsstillväxt. Om det trots allt skulle vara så att lärare på en fattig skola bestämmer sig för att till varje pris hålla upp kunskapskraven, så skulle det kunna leda till att den läggs ner eftersom kostnaderna till slut spränger skolans budgetram.

Faller resultaten?

Det har diskuterats om kommunaliseringen kan ha gjort att staten förlorat en del av sin makt över skolan (Wahlström, 2002). Studiens resultat i del 3 tyder på att det också kan finnas skäl att diskutera om inte de vaga kunskapskraven också kan vara en faktor. Den balans mellan politikerns ansvar att formulera kunskapskrav och de professionellas ansvar att genomföra den utbildning som skolans decentralisering var avsedd att skapa (Fransson & Lundgren, 2003) kan ha blivit rubbad. Kunskapskravens vaghet betyder rimligen att statens inflytande har blivit mindre än vad som avsågs. Å andra sidan tycks det finnas befogade invändningar mot alltför precisa kunskapskrav. Sådana riskerar att reducera elevers och lärares möjligheter att tillsammans planera och utforma skolarbetet så att detta blir så väl fungerande som möjligt (Bergman, 2007). Sammantaget skulle slutsatsen kunna bli att staten inte kan skaffa sig inflytande i skolans verksamhet via nationella kunskapskrav.

I PISA-undersökningen 2012 som gäller läsförståelse, matematik och naturvetenskap, deltog totalt 65 länder, däribland alla 33 OECD-länderna. Resultatet visar, enligt Skolverket (2013), att de svenska 15-åringarnas resultat försämrats ytterligare. I matematik är det 25 av 34 OECD-länder som presterar bättre än Sverige, i läsförståelse 19 OECD-länder och i naturvetenskap 25 OECD-länder. För första gången presterar svenska elever under OECD-genomsnittet i samtliga tre kunskapsområden. När det gäller resultatet sett över tid så har svenska 15-åringars genomsnittliga resultat försämrats inom samtliga tre områden jämfört med den närmast tidigare PISA-undersökningen år 2009. Dessutom har resultaten försämrats i såväl matematik jämfört med 2003, i läsförståelse jämfört med år 2000 som i naturvetenskap jämfört med år 2006, det första året som respektive kunskapsområde var huvudområde i PISA. I den utsträckning som detta sammantaget kan ses som en allvarlig försämring bör frågan ställas om varför elevernas resultat har sjunkit. Mot bakgrund av den svenska skolans homogenisering, där lika möter lika och där dy-

namiken i mötet mellan olika elever har förfallit, kan sjunkande kunskapsresultat förstås som avsaknaden av goda och kunniga elevförebilder (Utbildning & Demokrati, 2010). Kanske kan sociala teorier om lärande ge den bästa förklaringen utifrån sin betoning av interpersonella relationer med goda förebilder att imitera (Wenger, 2009). En ytterligare orsak till den svenska skolans sviktande resultat kan vara att kunskapskraven av lärare kan uppfattas som uttryck för enbart artmässiga kunskapstyper. Konsekvensen av detta kan bli att vissa lärare enbart söker efter sådant hos elevernas kunskaper som kan kategoriseras som ett antingen-eller, måhända med särskilt tålmod i förhållande till de elever som riskerar att inte kunna få ett godkänt betyg. Därmed riskerar de lika viktiga gradmässiga skillnaderna i elevernas kunskaper att bortses från med risk för att de elever som redan kan en viss sak inte stimuleras att bli bättre.

I Skolverkets sammanfattning av rapporten *PISA 2012 - 15-åringars kunskaper i matematik, läsförståelse och naturvetenskap*, frågar man sig om införandet av det målrelaterade betygssystemet bidragit till att kravnivån sjunkit och därmed de försämrade resultaten. Fredriksson & Vlachos (2011) menar att eftersom ett icke-godkänt resultat får allvarliga konsekvenser för den enskilde eleven, men också för skolan och elevens lärare, är det naturligt att skolans fokus i allt högre grad kommit att handla om att alla elever ska ”uppnå målen” och få godkända betyg. Samtidigt har utvecklingen, enligt forskarna, gått mot en generellt fallande kunskapsnivå. En möjlig bakgrund till detta är att skolornas arbetssätt i allt högre grad bestäms av elevernas förutsättningar. Det är möjligt, enligt Fredriksson & Vlachos, att skolorna via det målrelaterade betygssystemet fått incitament att ta större hänsyn till de svagare eleverna på ett sådant sätt att den genomsnittliga kunskapsnivån har blivit lidande.

Att undvika icke-professionalitet

Varierar kunskap enbart artmässigt?

Kunskapstyper och kunskapsgrader

Lärares bedömning och betygssättning av elevernas kunskaper kan knappast vara en fråga om att *enbart* observera vad eleven kan eller inte kan. Att också lägga märke till *hur* bra, välutvecklat, säkert, etc., som ett visst kunnande är, framstår som minst lika viktigt. Resonemangets rimlighet kan belysas i föl-

DISKUSSION

jande exempel. Ett barn som vill kunna cykla, men som inte kan cykla, har som mål att lära sig detta. Men just i den situationen som det är meningsfullt att säga till barnet att det kan cykla, dvs. erövrat en viss *kunskapstyp*, kan det ändå vara långt kvar till målet. Först när barnet kan cykla utan alltför stor risk att ramla och slå sig har det också erövrat en tillräcklig *kunskapsgrad*. I detta perspektiv framstår alltså lärandet som innebärande två aspekter: att lära sig något som man ännu inte kan och att bli bättre på det som man kan eller precis har lärt sig. Lärarens bedömning av elevens kunskaper framstår alltså med nödvändighet som innehållande både en artmässig och en gradmässig aspekt.

Enligt studiens resultat i del 1 finns det lärare som förstår de nationella kunskapskraven som beskrivningar av olika kunskapstyper för de skilda betygsnivåerna. I de fall där denna uppfattning dominerar riskerar kunskapsutvecklingens gradmässiga aspekt att ställas i bakgrunden. Detta kan leda till att läraren inte ser sin uppgift som någonting mer än det uppenbarligen inskränkta att se till så att elever erövrar vissa kunskapstyper. Kanske är detta också den implicita innebörden i uttrycket att ”eleverna skall nå målen”. Att lärarens förståelse av fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet som kunskapstyper kan innebära en inskränkning av elevernas lärande, har i någon mån redan behandlats ovan. Men det kan också belysas utifrån forskning som skiljer på kumulativt, assimilativt och ackommodativt lärande (Illeris, 2007; 2009). Den förstnämnda formen, det kumulativa lärandet, är inriktat på att lägga till nya saker utan att förändra den tidigare förståelsen. Detta torde vara ett ideal för den elev som är nöjd med ett godkänt betyg och som av läraren får veta att man för godkända kunskaper bara behöver ”kunna fakta”. Då räcker det ju med att t.ex. upprepa vad som står i läroboken. Men genom denna missuppfattning hos läraren riskerar eleven att gå miste om att kunna utveckla sin förståelse på olika områden av ämnet. Istället borde läraren eftersträva den sistnämnda formen av lärande, dvs. den ackommodativa, för alla elever, med målet att det är elevens tänkande som skall förändras av de nya intrycken (Hyltegren & Lindqvist, 2010). Men den vanligaste formen av lärande i skolan, enligt Illeris, är tyvärr den assimilativa där det istället är de nya intrycken som förändras för att passa in i det gamla tänkandet. Det som flyttar in förändras alltså snarare än det sammanhang i elevens tänkande till vilket ”inflyttningen” sker.

Kunskapsstyper som nivåbeskrivningar

Enligt ett av kunskapskraven för betyget E i slutet av årskurs 6 skall alla elever kunna skriva olika slags texter med *begripligt innehåll* och *i huvudsak fungerande struktur* samt *viss språklig variation*.⁵⁸⁰ Frågan är om dessa delkrav kan betraktas som tre kunskapsstyper som man har eller inte har. För det första, är det så att elever skriver texter med antingen ett begripligt eller ett icke begripligt innehåll? För det andra, kan texters struktur vara antingen i huvudsak fungerande eller inte i huvudsak fungerande? Betyder det sistnämnda möjligen att strukturen är delvis fungerande? Och för det tredje, skriver elever med antingen en viss språklig variation eller inte med en sådan variation? Kan en språklig variation som inte når upp till kravet att vara *viss* betecknas som icke befintlig? Eller är den kanske bara obetydlig? Studiens resultat i del 3 tyder på att de undersökta nationella kunskapskravens användbarhet som likvärdiga bedömningsredskap är liten eller obefintlig. En indikation på svårigheten, med de ovan beskrivna delkraven som exempel, är att det rimligen inte går att använda dem på ett utvecklingssamtal med elever och föräldrar, t.ex. ”du skriver visserligen olika slags texter med *begripligt innehåll*, men strukturen är inte *i huvudsak fungerande* och texterna saknar *en viss språklig variation*”. Om slutsatsen är riktig, så betyder det inte bara att lärare vänder de nationella kunskapskraven ryggen utan också att de förhoppningar som riksdagsledamöterna uttrycker i de undersökta motionerna inte kan infrias.

Kunskapsstyper som trosuppfattning

Studiens resultat i del 1 visar att lärare kan förstå de nationella kunskapskraven som uttryck för kunskapsstyper. Flera av dem hänvisar till kunskapsformerna fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet. Uppfattningen är alltså att kursplanernas kunskapskrav för olika betygsnivåer är konstruerade utifrån dessa begrepp. Detta sker trots att läroplanen uttryckligen talar om att fakta tillsammans med förståelse, färdighet och förtrogenhet finns närvarande i alla kunskapsområden och på samtliga kunskapsnivåer. De skilda kunskapsformerna kan därför inte rangordnas. En konsekvens av lärares användning av läroplanernas fyra F på det här sättet är att eleverna till synes enkelt kan delas in i olika typer, t.ex. en typisk G-elev som i det föregående betygssystemet,

⁵⁸⁰ Hela kunskapskravet inklusive värdeorden för betygsnivåerna lyder på följande sätt: Eleven kan skriva olika slags texter med [A. tydligt / C. relativt tydligt / E. begripligt] innehåll och [A. väl / C. relativt väl / E. i huvudsak] fungerande struktur samt [A. god / C. förhållandevis god / E. viss] språklig variation. (åk6)

DISKUSSION

eller en typisk E-elev i det nuvarande. Grunden för denna typologisering kan antas vara att kunskapsutvecklingen generellt uppfattas som olika trappsteg av skilda kunskapsstyper. Antingen befinner sig eleven på det ena trappsteget eller också befinner sig eleven på det andra. Tanken är förförisk eftersom den gör det skenbart enklare att bedöma och sätta betyg; antingen har eleven uppnått eller också har eleven inte uppnått kraven. Det kan diskuteras varför lärare förstår kunskapskraven på detta kategoriserande sätt. Ett skäl har redan antytts, nämligen den skenbara enkelheten att motivera betyg vilket i sin tur kan innebära att förtroendefulla relationer till eleverna inte undergrävs. Sådana relationer är viktiga, bland annat för att kunna få eleverna motiverade i skolarbetet (Frelin, 2010; Åman, 2011; Lilja, 2013). Dessutom är förtroendefulla relationer viktiga för den egna arbetstillfredsställelsen (Åman, 2011; Lilja, 2013).

Kunskapskraven som betygsmotivering

Kursplanen i svenska 1 för gymnasieskolan 2011 innehåller kunskapskrav som är formulerade i fem stycken. I det sista stycket beskrivs fyra aspekter av elevens kunnande. Dessa varierar i anslutning till betygsnivåerna A, C och E på följande sätt.

Eleven ska kunna göra [A. *välgrundade och nyanserade* / C. *välgrundade* / E. *enkla*] reflektioner över hur språklig variation hänger samman med talare och kommunikationssituation samt ge exempel på [A. och *nyanserat diskutera* / C. och *diskutera* / E. saknas] hur språk och språkbruk kan markera avstånd och samhörighet. Dessutom resonerar eleven [A. *utförligt, utifrån flera olika perspektiv* / C. *översiktligt, utifrån några olika perspektiv* / E. *översiktligt*] om attityder till [A. *flera olika former* / C. *några olika former* / E. *någon form*] av språklig variation.

För den lärare som utifrån dessa kunskapskrav skall motivera ett beslutat betyg, t.ex. i ett samtal med eleven och dennes vårdnadshavare, uppstår en komplex situation som måste hanteras. Anta att eleven anser sig vara värd betyget B. För att få detta betyg skall eleven enligt Skolverkets anvisningar nå upp till samtliga krav för betyget C samt den övervägande delen av kunskapskraven för betyget A. En mängd olika hypotetiska alternativ som läraren har till sitt förfogande kan begrundas. Här väljs ett där läraren i en tänkt situation motiverar betyget C på följande sätt utifrån ovanstående kunskapskrav.

Du har klarat av att göra *välgrundade* reflektioner över hur språklig variation hänger samman med talare och kommunikationssituation, men du har inte klarat av att göra reflektionerna *nyanserade*. Vidare så har du klarat av att *dis-*

VAGHET OCH VANMAKT

keutera hur språk och språkbruk kan markera avstånd och samhörighet men inte genomfört detta på ett *nyanserat* sätt. Du kan resonera om attityder till olika former av språklig variation men du har endast klarat av att göra detta *översiktligt*, utifrån *några* olika perspektiv. Du har alltså misslyckats med att göra det *utförligt*, utifrån *flera* olika perspektiv. Dessutom så har du bara resonerat om *några* olika former av språklig variation, inte om *flera* olika former.

Läraren i detta fall betar sig på ett sätt oklanderligt, men samtidigt djupt ohederligt. De kategorier som läraren använder i samtalet ger bara sken av att vara precisa. I själva verket framstår de vid ett närmare betraktande som utomordentligt vaga. Var går gränsen mellan *välgrundade och nyanserade* reflektioner och *välgrundade* reflektioner? Och var går gränsen mellan att *nyanserat* diskutera och att bara diskutera? Är det möjligt att bestämma skiljelinjen mellan att resonera *översiktligt*, utifrån *några* olika perspektiv och att göra det *utförligt*, utifrån *flera* olika perspektiv? Slutligen, var går gränsen mellan att resonera om *några* olika former av språklig variation och att resonera om *flera* olika former? Det mest hederliga är att redan från början tala om för elev och vårdnadshavare att lärare, ja inte ens Skolverket, kan avkrävas precisa svar på dessa frågor.

Varierar kunskap enbart gradmässigt?

Kunskapsgrader och kunskapsstyper

Studiens resultat i del 1 visar att det finns lärare som inte bara uppfattar kunskapskillnader som artmässiga utan som också räknar med att det finns en gradmässighet. En konsekvens av detta är de svårigheter som uppstår när provpoäng skall hanteras *samtidigt* som läraren konstruerat olika typer av provfrågor och kopplat dessa till olika betygsnivåer. För att belysa problemet konstrueras här ett exempel som ansluter till vad som framkommit i studiens resultat.

Provet har 21 frågor med max 1 poäng på varje. Frågorna består av sju G-frågor, sju VG-frågor och sju MVG-frågor. Svårigheterna uppstår när läraren skall presentera provresultatet som en sammanvägd betygsbedömning. Hur skall en sådan sammanvägning göras för en elev som t.ex. fått sammanlagt 15 poäng på provet: 5 poäng på G-frågorna, 5 poäng på VG-frågorna och 5 poäng på MVG-frågorna? Skall eleven få betyget G på provet, trots att eleven klarat fler poäng på VG- och MVG-frågorna? Eller skall eleven få MVG eftersom eleven har klarat fem av de sju MVG-frågorna? Mot bakgrund av vad studiens resultat i del 1 indikerar skulle en lärare möjligen sätta betyget VG på

DISKUSSION

elevens sammanvägda provresultat. Men svårigheterna har sin grund i att läraren försöker förena en gradmässig bedömning med en artmässig konstruktion av provfrågor. Till slut tar den gradmässiga bedömningen över och läraren nödgas resonera utifrån ett slags medelvärde på elevens samlade provprestation. Eleven får alltså VG på provet. Alternativet hade annars varit att redan från början låta bli att konstruera G-, VG- respektive MVG-frågor.

Kunskapsgrader som nivåbeskrivningar

Enligt kursplanen från år 2011 i svenska 1 i gymnasieskolan, skall eleven kunna, i förberedda samtal och diskussioner, muntligt förmedla egna tankar och åsikter [A. på ett nyanserat sätt / C. på ett nyanserat sätt / E. saknas] samt genomföra muntlig framställning inför en grupp. Förutom att kunskapskravet inte gör skillnad på nivåerna för betygen A och C, så saknas också värdeord för nivån E. Detta kan uppfattas som att en elev inte måste förmedla sina egna tankar och åsikter på ett nyanserat sätt för att få sina kunskaper betraktade som godkända. Däremot torde väl en elev som förmedlar sin tankar och åsikter på ett maximalt onyanserat sätt knappast kunna bli godkänd. Men frågan kvarstår: Var går gränsen mellan ett tillräckligt nyanserat förmedlande av egna tankar och åsikter och ett otillräckligt sådant?

Kunskapskravets vaghet i ovanstående exempel beror alltså på att det saknas någon form av ”kvantifiering” av den tillräckliga nyanseringsgraden. Men hur skulle sådana kvantifieringar se ut? Och skulle de då leva upp till riksdagsledamöternas förhoppningar om att betyget är ett kvitto på vissa uppnådda kunskaper? Tvärtom torde lärare med fördel lägga märke till de olika grader av nyansering som eleverna i klassen maktar med. Gränsen mellan godkända och icke godkända kunskaper blir därmed ett resultat av ett relativt resonemang där lärarens olika erfarenheter av vad som brukar vara möjligt vägs samman. Studiens resultat i del 3 visar att de undersökta kunskapskraven rimligen inte kan ge lärare den vägledning som behövs i sådana här situationer. Därmed kan det finnas goda skäl för lärare att använda helt andra sätt att åskådliggöra betygsgränser. Studiens resultat i del 1 ger exempel på lärare som, istället för att använda kunskapskravens formuleringar, drar betygsgränser på enskilda prov i procent eller poäng av maxpoängen, t.ex. att kravet för godkänt betyg ligger på minst 50 procent av max eller minst 22 poäng av max 44.

Kunskapsgrader och relativa betyg

I resultatdel 3 visas flera exempel på svårigheten att använda kunskapskraven som redskap vid bedömningar och som stöd i utvecklingssamtal med elever och vårdnadshavare. I denna osäkerhetssituation (Djuvfeldt & Wedman, 2007) kan lärare begrunda vilka alternativ som står till förfogande. Utifrån uppfattningen att det finns två huvudsakliga betygssättningsmodeller, den absoluta och den relativa (Azeem m.fl., 2010), är frågan om läraren i strid med de nationella föreskrifterna har något annat val än att använda relativ betygssättning. För trots att kunskapskraven från och med år 1994 är mer utförliga än tidigare beskrivningar av betygsnivåer, t.ex. de mellan 1897–1962⁵⁸¹, kan det ifrågasättas om detta verkligen inneburit en högre användbarhet. Studiens resultat i del 3 tyder heller inte på att de vidtagna förändringarna år 2000 och 2011 har lett till mer precisa nationella krav. Snarare tvärtom, med tanke på de ytterst vaga värdeorden i och med skolreform 2011.

För de lärare som använder relativ betygssättning behöver dock inte de nationella kunskapskraven vara helt meningslösa. Istället kanske de skulle kunna användas som beskrivningar av *vad* det är hos eleven som läraren skall bedöma. Denna validitetsaspekt kan också ses som grundläggande för all betygssättning, oavsett om den är målrelaterad eller relativ. När väl läraren, eller snarare ämnesgruppen, har bestämt sig för *vad* det är som skall bedömas, sker därefter betygsfördelningen relativt. Forskning visar dock att även sådant som är kunskapsmässigt irrelevant kan spela roll när lärare sätter betyg, t.ex. hur bra eleven sköter sina studier och hur motiverad som eleverna är (Azeem m.fl., 2010; Klapp Lekholm, 2010). Också elevens sätt att agera i skolarbetet och hur eleven är som person kan ha betydelse (Selghed, 2004). Ett annat problem med relativ betygssättning är hur många elever som skall få det icke godkända betyget. Ett sätt att hantera detta är att utgå från vad man som lärare upplever som rimligt att fordra av elever på den åldersnivå där man undervisar. Det finns emellertid forskning som visar att ett icke godkänt betyg i det längsta kan undvikas av bekvämlighetsskäl, dvs. lärare godkänner elever för att slippa det merarbete som annars uppstår (Selghed, 2004).

Lärarens användning av både kunskapskrav och relativa jämförelser kan betraktas som en slags blandad metod med många olika bedömningsöverväganden (jfr Korp, 2006). Men vare sig lärare försöker använda de vaga nation-

⁵⁸¹ Berömlig (A), Med utmärkt beröm godkänd (a), Med beröm godkänd (AB), Icke utan beröm godkänd (Ba), Godkänd (B), Icke fullt godkänd (BC) samt Underkänd (C).

ella kunskapskraven för att bestämma betygsgränser, eller fullt ut använder en relativ betygssättning, finns risken att man ändrar nivåerna över tid. Detta sker vanligtvis genom att man ställer allt lägre krav. Tendenser till en sådan försämring av reliabiliteten kan utläsas av att den genomsnittliga betygsnivån, enligt Wikström (2005), har ökat sedan det mål- och kunskapsrelaterade systemet infördes 1994. Detta sker i större grad i konkurrensutsatta skolor. Dessutom är elever i yrkesförberedande program generellt högre betygssatta än elever i studieförberedande. Mot bakgrund av denna studies resultat kan kunskapskravens vaghet vara en faktor som förklarar betygssättningens bristande reliabilitet över tid.

Hög precision – ett paradoxalt ideal?

Precisa kunskapskrav saknar vaghet. Preciseringar görs genom att de begrepp som ingår specificeras. Specificering innebär en mer detaljerad beskrivning av vilka företeelser som faller under ett begrepp. Om ett kunskapskrav t.ex. anger att eleven skall kunna läsa, så innebär specificeringen en uppräknning av vilka delkrav som måste vara uppfyllda för att läsningen skall vara godkänd enligt kravet. Specificerade och därmed mer precisa kunskapskrav består alltså av fler delkrav än vaga kunskapskrav. Enligt Madaus & O'Dwyer (1999) finns det fyra övergripande sätt att bedöma en elevs kunskaper: 1) att låta eleven ge muntliga eller skriftliga svar på ett antal kortsvars- eller essäfrågor, 2) att låta eleven framställa en produkt, 3) att låta eleven utföra en handling, 4) att låta eleven bland flera alternativ välja ett svar på en fråga, eller en lösning på ett problem. Men ju fler delkrav som kunskapskraven i ett ämne består av, desto mer komplicerat blir det att arrangera lämpliga bedömningssituationer. Den eftersträvarsvärda tydligheten i de nationella kunskapskraven förefaller alltså att vara ett paradoxalt ideal. Ju precisare krav desto svårare blir det att bedöma eleverna på grund av ökat behov av specificerad bedömning.

Vad gäller kraven för godkända kunskaper i kursplanerna från år 2011, ämnet svenska, så visar studiens resultat att det finns 41 delkrav i slutet av årskurs sex, 67 delkrav i slutet av årskurs nio och 38 delkrav i slutet av gymnasiekursen svenska 1. Antalet delkrav kan ses som en indikation på hur många bedömningssituationer som måste arrangeras. Men antalet delkrav kan också antas försvåra för den lärare som inte bara bedömer summativt utan också strävar efter att göra formativa bedömningar. Begreppen summativ respektive formativ har använts för att karaktärisera olika syften hos bedömningar (Wil-

liam, 2013). Den summativa bedömningen har som huvudsakligt syfte att ta reda på vad eleven lärt sig medan den formativa bedömningen syftar till att förbättra elevens lärande, som t.ex. var eleven befinner sig i förhållande till målen. Formativ bedömning förknippas ofta med fyra evidensbaserade strategier: lärares frågor till eleverna, lärares återkoppling till eleverna, ett formativt användande av summativa prov samt elevers kamrat- och självbedömning (Levinsson, 2013). Här skall inte diskuteras vilka bedömningssätt som är optimala. Det kan dock konstateras att sådana delkrav som gäller elevens muntliga prestationer, eller delkrav som bäst kontrolleras i muntliga sammanhang, kräver andra arrangemang jämfört med när det enbart handlar om skrivförmåga, läsförmåga eller begreppsförståelse. I de senare fallen torde hela klasser kunna testas vid ett och samma tillfälle. Dessutom kan inte sällan flera olika delkrav prövas samtidigt. I det närmast följande skall ett exempel ges på vad antalet delkrav kan innebära.

I slutet av årskurs 9 skall eleven för godkända kunskaper kunna läsa skönlitteratur och sakprosatexter med *flyt* genom att, på ett *i huvudsak fungerande* sätt, välja och använda lässtrategier utifrån olika texters särdrag.⁵⁸² När läraren avser att testa varje elevs flyt i läsningen kan det vara eftersträvansvärt att detta sker relativt ostört, kanske helst i enrum. Dessutom är det enligt kunskapskravet inte bara skönlitteratur som skall läsas utan också sakprosatexter. Antagligen fordrar detta minst två testsituationer för varje elev. Men eftersom eleven enligt kunskapskravet också måste visa sin förmåga att, på ett *i huvudsak fungerande* sätt, välja och använda lässtrategier utifrån olika texters särdrag, räcker inte två testsituationer per elev. Kanske krävs det fyra, eventuellt ännu fler. I en högstadielklass med 30 elever innebär detta ett behov av att arrangera 60 bedömningssituationer för att varje elev i klassen skall kunna visa vad den kan i förhållande till detta enda kunskapskrav. De elever som inte klarar sig vid det första testtillfället bör dessutom beredas ytterligare chanser. Skolan har alltså mot denna bakgrund ett uppdrag som är mycket komplext. Än mer komplext skulle det bli om någon kommer på tanken att göra kunskapskraven mindre vaga genom ytterligare specificeringar.

En undersökning av kraven för godkänt i samtliga ämnen i grundskolan mellan år 1995 och 2000, visar att antalet delkrav uppgick till 293 i slutet av

⁵⁸² Hela kunskapskravet inklusive värdeorden för betygsnivåerna lyder: Eleven kan läsa skönlitteratur och sakprosatexter med [A. *mycket gott flyt* / C. *gott flyt* / E. *flyt*] genom att, på ett [A. *ändamålsenligt och effektivt* / C. *ändamålsenligt* / E. *i huvudsak fungerande*] sätt, välja och använda lässtrategier utifrån olika texters särdrag. (åk9)

den femte och 456 i slutet av den nionde årskursen. Sammanlagt skulle alltså varje elev i grundskolan uppnå 749 nationella krav enligt de nationella kursplaner som då gällde (Hyltegren & Kroksmark, 1999). I slutet av årskurs 9 måste alltså varje skola bereda tid, plats och möjlighet för alla elever att visa sina kunskaper i förhållande till 456 delkrav. Men alla kraven kan knappast kontrolleras på samma sätt. Vissa lämpar sig bättre för muntliga tester, andra för skriftliga, åter andra för produktframställningar eller för att låta elever utföra vissa handlingar. Kanske är det också så att vissa delkrav bäst kontrolleras genom att låta eleven välja ett svar eller en lösning bland flera alternativ (Madaus & O'Dwyer, 1999). Metoden torde dessutom vara arbetsbesparande för läraren (Hyltegren & Lindqvist, 2010).

Varför denna situation?

Men hur kan det komma sig att Sverige under 20 års tid har haft så vaga nationella kunskapskrav i ämnet svenska? Vad är det som får riksdagsledamöter att under samma tid uttrycka så storartade förhoppningar på kunskapskraven? Och vad är det som gör att lärare inte slår larm om att de vaga nationella kunskapskraven inte kan användas som utgångspunkter för nationellt likvärdiga bedömningar? I följande avsnitt ges en fenomenologiskt inspirerad förståelse för hur denna egendomliga situation har kunnat bestå, från år 1994 och fortfarande än idag.

Det kringsynta ombesörjandet

Heidegger karakteriserar människans i-världen-varo som ett kringsynt ombesörjande. Att det är kringsynt innebär att det företrädesvis är inriktat på att se vad som är användbart som don⁵⁸³ i det aktuella ombesörjandet. Lärares vara-i-skolvärlden är också ett kringsynt ombesörjande. Bland annat skall det ombesörjas att eleverna blir bedömda och får betyg som de också upplever som rättvisa och likvärdiga. Som don i detta ombesörjande är lärare först och främst på jakt efter sådant som är användbart, t.ex. prov, inlämningsuppgifter, muntliga redovisningar, men kanske också läxor och läxförhör. I och med läroplansreformen år 1994 är kunskapskrav det nationella bedömningsdon som lärare skall använda som utgångspunkt för likvärdiga betygsbeslut.

⁵⁸³ Redskap, verktyg, hjälpmedel.

På samma sätt är riksdagsledamöter kringsynt på jakt efter sådant som är användbart i den egna verksamheten. Bland annat skall det ombesörjas att skolan får en styrning som fungerar. Som don för detta har riksdagsledamöterna beslutat om kunskapskrav med förhoppningen att dessa, särskilt de krav som eleverna minst skall uppnå⁵⁸⁴, är möjliga att precisera och implementera i skolan så att alla elever når åtminstone godkända kunskaper. Men kunskapskraven kan inte användas som nationellt styrdon om de inte går att använda som lärarens bedömningsdon. Det sistnämnda är alltså en förutsättning för det förstnämnda.

Att förstå ett don

All mänsklig verksamhet är beroende av don. Enskilda don kan dock inte isoleras från sitt sammanhang. I själva verket är det så, enligt Heidegger, att någonting är möjligt att förstå *som* don först efter att hela meningssammanhanget har blivit förstått. Heidegger betecknar detta sammanhang som en beväntshelhet⁵⁸⁵ vilken knyter samman ombesörjandet, materialet, donen och resultatet med varandra. Ombesörjandet att bedöma elever innebär alltså att ett slags ”material”, elevernas kunskaper, skall bedömas med hjälp av en uppsättning don av vilka de nationella kunskapskraven skall fungera som själva utgångspunkten. Bedömningen kan uttryckas i form av en markering på ett prov, ett omdöme eller ett betyg. Men bedömningsresultatet har också meningsfullhet som don i nästa skede: betyget som konkurrensmedel för att komma in på en framtida utbildning, omdömet som information till vårdnadshavare och provpoängen som information till eleven. Lärarens kringssyn är inställd på att vara på jakt efter sådant som är användbart i hela detta ombesörjande. En särskild blick faller då på kunskapskraven som det måste vara något bevänt med för att fungera som bedömningsdon.

Kunskapskraven som något annat än vad de är

När någonting inte visar sig som det är kan det med Heideggers ord vara bortskymt. Bortskymdheten handlar om att vara oupptäckt, överlagrad eller förställd. När det gäller kunskapskraven kan dessa vara *oupptäckta* i den meningen

⁵⁸⁴ I en mål- och resultatstyrd skola har precisionen i de kunskapsmål som eleverna skall uppnå avgörande betydelse. Det får inte råda något tvivel om vad som avses. Man skall inte kunna tolka kunskapsmålen på flera sätt, varken då läraren och eleverna skall arbeta utifrån kursplanerna eller då elevernas kunskaper värderas i förhållande till målen. (Prop. 1992/93:250, s. 44)

⁵⁸⁵ Inom vilket olika företeelser är något bevänt med.

att man som lärare eller riksdagsledamot varken har läst eller närmare reflekterat över dem, kanske för att man inte har brytt sig eller för att man inte anser sig syssla med frågor på den nivån. När kunskapskraven är *överlagrade* har de förut varit lästa och kanske begrundade men sedan fallit i glömska. Den tredje och allvarligaste varianten av bortskymdhet är *förställning*. Detta är också den mest svårbemästrade eftersom den blir en ”sanning” och därmed en till synes säker grund för felaktiga slutsatser. Att kunskapskraven på detta sätt kan visa sig som något som de *inte* är skulle kunna förklara motstridiga uppfattningar om dem, t.ex. att de, enligt studiens resultat i del 1, uppfattas som tydliga av vissa lärare och som otydliga av andra. En annan förställning av kursplanernas konstruktion som studien påvisar i del 1, är att det finns mål för samtliga betygssteg. Detta kan i sin tur få lärare uppfatta sig som förpliktade att kunna tala om vad som krävs för varje betyg. Men förställda kunskapskrav kan också vara förklaringen till att riksdagsledamöter har så stora förhoppningar om vad de skall åstadkomma i den svenska skolan, vilket framgår av studiens resultat i del 2.

Kunskapskraven som påträngande i sin vaghet

När kunskapskraven påträffas som vaga, otydliga, oskarpa, framträder de som svåra eller omöjliga att använda som bedömningsdon. För den lärare som upptäcker detta kan kunskapskraven bli en belastning, t.ex. när man avkrävs ett svar på frågan varför en viss elevs kunskaper inte kan räknas som godkända. Då kan ett nyss läst kunskapskrav stiga fram och med Heideggers ord bli *påträngande* i sin vaghet. Orden finns ju där, men vad betyder de? Läraren blir hindrad i sitt ombesörjande bestyr, bland annat därför att det fordras tid och ansträngning att rådfråga sina kollegor eller att ringa till Skolverket⁵⁸⁶ för att få hjälp. Är det förresten överhuvudtaget möjligt att svara på frågan om var gränsen mellan ett *klart och tydligt sätt*⁵⁸⁷ och ett oklart och otydligt går? Hur aktiv måste eleven vara för att tillräckligt *aktivt kunna delta* i samtal och diskussioner⁵⁸⁸? Var går den kritiska gränsen mellan aktivitet och inaktivitet i detta fall? För den lärare som skall sätta betyg i årskurs 6 finns det skäl att fundera över var gränserna går mellan en läsning med mycket gott flyt; betyget A, med gott flyt; betyget C, och med flyt; betyget E. Var går gränserna och hur

⁵⁸⁶ Men inte heller Skolverket kan ge svar på sådana frågor!

⁵⁸⁷ Ett kunskapskrav i svenska, kurs A i gymnasieskolan, enligt kursplanen från 1994.

⁵⁸⁸ Ett av kunskapskraven i grundskolans kursplan för ämnet svenska enligt kursplanrevideringen år 2000.

skall man som lärare kunna motivera sin betygssättning utifrån dessa vaga begrepp? Kanske bättre då att läraren i sitt kringsynta ombesörjande ser sig om efter andra bedömningsdon som möjliggör andra sätt att motivera betygen, ett alternativ som studiens resultat i del 1 påvisar existensen av.

Det är i detta läge som kunskapskraven, utifrån Heidegger, hotas av *förställning*, dvs. en förfalskning av sitt faktiska innehåll. Den nya tolkningen, den felaktiga innebörden, ses dessutom som självklar och utan behov av legitimering, helt i enlighet med förställningens väsen. Några exempel på sådana förställningar enligt studiens resultat är följande. Det finns lärare som uppfattar att det finns mål för samtliga betygsnivåer, vilket inte stämmer. Vissa lärare ser betygsriterierna som mål, vilket heller inte stämmer. Några lärare använder sig av principen att 50 procent av maxpoängen på provet krävs för ett godkänt betyg, vilket inte har någonting med det nationella betygssystemet att göra. En läraruppfattning är att det räcker med att kunna beskriva för att få ett godkänt betyg, vilket är en förfalskning av läroplanens fyra F.⁵⁸⁹

Kunskapskraven som trasiga don

Enligt studiens resultat i del 3, som behandlar kunskapskravens användbarhet, visar sig kunskapskraven som så vaga att deras möjligheter att fungera som lärarens bedömningsredskap kan ifrågasättas. I Heideggers mening kan de betecknas som trasiga don. När kunskapskravens oanvändbarhet upptäcks blir de uppfattade som något obrukbart vilket bara ligger där och skräpar. Det som på detta sätt inte är till hands stör ombesörjandet och gör bedömningen och betygssättningen motspänstig. I och med detta ger sig det aktuella bestyret till känna på ett nytt sätt, enligt Heidegger, som någonting vilket hela tiden ligger framför läraren och ropar på att bli uträttat. De trasiga bedömningsdonen kan alltså göra betygssättningen till en särskilt besvärande och bekymmersam del av lärarens arbete.

Att leva oegentligt

Men hur är det möjligt att vaga kunskapskrav med låg användbarhet vilka lärare använder på väsentligt olika sätt har kunnat existera under 20 års tid? Heidegger erbjuder en tänkbar förklaring till detta när han pekar på att vårt vara-i-världen för det mesta är oegentligt. Detta innebär en alldaglig samvaro

⁵⁸⁹ ”Kunskap är inget entydigt begrepp. Kunskap kommer till uttryck i olika former – såsom fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet – som förutsätter och samspelar med varandra.” (Lpf 94, s. 6)

DISKUSSION

med de andra i mannet där vi kan utföra en mängd saker utan att behöva stå till svars, eller ens ställa oss själva till svars. Det är ju så *man* gör heter det, inte sällan med en urskuldande underton. Också lärares vara-i-skolvärlden är ett alldagligt vara i mannet. Istället för att öppet erkänna att kunskapskraven varken är användbara för att göra likvärdiga bedömningar med, eller för att motivera ett beslutat betyg, gör man som man brukar göra och som man hör att alla andra gör. Eftersom kunskapskraven framstår som trasiga ger sig läraren i sitt kringsynta bestyr ut på jakt efter sådant som är användbart. Detta kan innebära att läraren hittar andra bedömningsdon, t.ex. genom att anpassa kraven, hitta på egna kravkonstruktioner eller gå över till en relativ betygssättning.

Men riksdagsledamöternas vara-i-riksdagen är också ett alldagligt vara i mannet. Där litar man på målstyrningens idé vilken går ut på att nationellt beskriva skolans resultat snarare än att sätta upp nationella regler för hur den skall fungera. Studiens resultat i del 2 indikerar att riksdagsledamöter enligt de undersökta motionerna har en övertygelse om att tydliga och väl utformade kunskapskrav kan åstadkomma att skolor fokuserar på resultatet samt i konkurrens med varandra drivs till ständiga förbättringar av undervisning, elevstöd och organisation. Men istället för att gå till sakerna själva, läsa, begrunda och diskutera de kunskapskrav som faktiskt har funnits i tre versioner sedan 1994, litar man på Skolverket. Man är eller verkar vara övertygad om att verket tar ansvar för att konstruera kunskapskrav som lever upp till förhoppningarna. Man har ju ingenting sagt, inte anmält att uppgiften är omöjlig!

Vaghet och vanmakt

Trots de idoga men misslyckade försöken att tillämpa de nationella kunskapskraven på Frölundagymnasiet skall arbetet ändå inte betraktas som bortkastat. Utan dessa energikrävande försök hade knappast den här studien genomförts. Inte enbart för att motivationen saknats utan också för att förförståelsen varit en annan.

Studien visar att kunskapskraven är så vaga att deras användbarhet som lärarens redskap för likvärdig bedömning och betygssättning kan ifrågasättas. Mot den bakgrunden är det fullt förståeligt om lärare uppfattar dem på olikartade sätt. I rådande situation kan frågan ställas om inte lärarkåren befinner sig i ett tillstånd av vanmakt. Vad skall man göra om exempelvis en grupp lärare, eller kanske bara en enda lärarindivid på en skola, hävdar att man borde göra

på ett visst sätt utifrån en viss uppfattning om kunskapskraven, medan en annan lärargrupp hävdar att man visst inte kan göra på det viset?⁵⁹⁰ Frågan kan vidare ställas om inte också rektorerna har försatts i vanmakt genom de vaga kunskapskraven, t.ex. att inte kunna spela den pedagogiska ledarroll som förväntas av dem därför att man inom den egna skolan inte är överens om hur kunskapskraven skall tolkas. När så riksdagsledamöternas förhoppningar grusas genom den ökande olikvärdighet som resultaten i PISA indikerar, kan det synas vara självklart att det är huvudmän, skolledare och lärare som skall ställas till ansvar. Men med så vaga kunskapskrav som studiens resultat i del 3 påvisar, är det överhuvudtaget möjligt för den lokala nivån att fördela skolans resurser på ett annat sätt än vad som görs?

I det läge som den svenska skolan nu befinner sig tävlar mediedebattörerna om att sätta fingret på den felande länken. Några anser att kommunaliseringen och det fria skolvalet är de största bovorna i dramat. Vad man då verkar bortse från är den nödvändiga grundbulten för att ett målstyrt skolsystem skall kunna fungera.

I en mål- och resultatstyrd skola har precisionen i de kunskapsmål som eleverna skall uppnå avgörande betydelse. Det får inte råda något tvivel om vad som avses. Man skall inte kunna tolka kunskapsmålen på flera sätt, varken då läraren och eleverna skall arbeta utifrån kursplanerna eller då elevernas kunskaper värderas i förhållande till målen. (Prop. 1992/93:250, s. 44)

Utifrån detta citat skulle slutsatsen kunna dras att staten alls inte avsåg att släppa ifrån sig makten över skolan. Istället verkar övertygelsen ha varit att om bara tillräckligt preciserade nationella kunskapskrav finns på plats, så kommer skolorna, oavsett om de är kommunala eller fristående, att tvingas leverera det kunskapsresultat som kraven föreskriver. Men mot bakgrund av studiens resultat, som visar att kunskapskraven karaktäriseras av vaghet och inte av precision, blir frågan om inte staten också har försatts i vanmakt. På den nationella nivån tycker man sig kunna se att elevernas kunskapsresultat sjunker samtidigt som betygsnivåerna stiger, men man kan inte göra någonting åt problemen. Därtill är kunskapskraven alltför trubbiga.

Det går naturligtvis inte att skapa ett perfekt betygssystem. Men några av bristerna i det nuvarande kan ändå vara värda att ta upp. En möjlig slutsats av

⁵⁹⁰ Situationen liknar vad som i bibeln beskrivs som följden av att människor ville bygga en stad, Babel, med ett torn ända upp i himlen. Detta högmod straffades med en språkförbistring som innebar att man inte längre förstod varandra.

DISKUSSION

studiens resultat är den till synes uppenbara svårigheten att formulera precisa nationella kunskapskrav, trots försök i tre omgångar åren 1994, 2000 och 2011. Varför inte helt enkelt konstruera ”nygamla” *mål att sträva mot* som undervisningens *enda* ledstjärna? Sådana mål bör så klart prioritera den förståelse och kompetens som sannolikt behövs i det framtida samhällslivet. Därmed torde det också löna sig att göra utbildningsinsatser för att få lärare att mer samstämt förstå *vad* det är som skall bedömas och betygssättas. Frågan är om sådana utbildningsinsatser överhuvudtaget kan ge några positiva effekter inom ramen för de nuvarande vaga kunskapskraven.

Men förslaget kommer troligen att mötas av två kritiska frågor. Vad händer med de elever som ännu inte uppnått de kunskaper som krävs ”för att kunna förstå, fungera och verka i vårt samhälle” (SOU 1992:86)? Och hur skall den nationella likvärdigheten säkras? Den första frågan handlar om vilken effekt en borttagen godkäntränns kan komma att få. Förutom att det framstår som omöjligt att definiera vad som krävs ”för att kunna förstå, fungera och verka i vårt samhälle”⁵⁹¹, borde möjligheten övervägas att *enbart* organisera skolverksamheten utifrån vad som uttrycks i Skollagens 3 kap 3§. Där sägs att *alla* barn och elever skall ges den ledning och stimulans som de behöver i sitt lärande och sin personliga utveckling och att strävan skall vara att de *utifrån sina egna förutsättningar* ska kunna utvecklas så långt som möjligt enligt utbildningens mål. Med en sådan inriktning behöver inte elever längre få sina kunskaper bedömda som icke godkända. Men detta behöver inte innebära att elever trots bristande kunskaper kan gå vidare till nästa årskurs eller utbildningsstadium. Det går att konstruera spärarrar på annat sätt än via icke godkända betyg. Kanske kan inspiration i detta avseende hämtas från Tyskland där betygsmedelvärdet, enligt Waldow (2010), är avgörande för beslut om huruvida eleven skall kan gå vidare till nästa nivå i skolsystemet.

Den andra frågan handlar om hur betygen skall fördelas så att de blir nationellt likvärdiga. En möjlighet som kanske borde diskuteras är att ta utgångspunkt i Kihlbergs reservation till Betygsberedningen 1992 (SOU 1992:86) där han utformar ett eget förslag till betygssystem. Han konstaterar att frågor om kunskap och kunskapsutveckling har sysselsatt vetenskapsmän i tusentals år. Kritiken mot beredningens förslag uttrycker han bland annat på följande sätt.

⁵⁹¹ Betygsberedningen från 1992 tycks i och med denna formulering ha missat att det råder konkurrens i samhället om eftertraktade utbildningsplatser, jobb, etc. Ju fler som vill komma in på en viss utbildning, desto svårare blir det. Man kan i så fall inte i förväg definiera hur duktig man måste vara för att klara sig i konkurrensen, varken på arbetsmarknaden eller i utbildningssystemet.

VAGHET OCH VANMAKT

Kunskapsutveckling och lärande är en ytterst komplicerad process som man vet är synnerligen mångfasetterad, individuell, komplex och olika i olika ämnen, men som man ändå vet förhållandevis lite om och där vetenskapen är mycket försiktig och ödmjuk. Jag delar till fullo denna ödmjuka attityd och önskar att Betygsberedningen gjort detsamma. (s. 111)

Kihlbergs förslag innehåller en gräns för godkända kunskaper. Men denna definieras inte i nationella kunskapskrav utan baseras på nationella provresultat. De nationella proven är alltså enbart konstruerade för att mäta huruvida eleven har uppnått godkända kunskaper eller inte. Att godkänthöjningen definieras på detta sätt skulle kunna medföra ett större tryck på skolorna att sätta in extraresurser för de elever som har sådana behov. De glidningar och förhandlingar som i det nuvarande systemet tycks förekomma kanske därmed upphör. Resterande betyg ovanför godkänthöjningen sätts av läraren utifrån nationella riktlinjer, enligt Kihlberg.

Summary

Introduction and aim

In 1994, a curriculum reform was carried out in Sweden. One of the aims was to change the way in which the state controls schools. This included introducing national knowledge requirements that every pupil must be able to reach. These became known as "goals to be attained" and were regarded as a central component in the new system of management by objectives for schools.

At the time, the author of this thesis was working as a social studies teacher at Frölunda upper secondary school in Gothenburg. When the school's social studies teachers attempted to apply the national knowledge requirements, the result was that a very large number of pupils risked receiving a failing grade. Following extensive conflicts between teachers and school management, particularly during the 1995/96 academic year, the teachers ultimately, and to different extents, chose to adapt the knowledge requirements so that they became more reasonable in relation to the pupils' capabilities. The difficult and complicated situation in the school gave rise to many questions and ideas, which have contributed to the research interest motivating this study.

Since the curriculum reform in 1994, two further attempts have been made to formulate national knowledge requirements. The first was carried out during a syllabus revision in 2000. The second was implemented in 2011 and entailed a more extensive change of both syllabuses and grading systems. Against this background, the aim of the study is to seek answers to the following research questions.

1. How can teachers understand knowledge requirements?
2. How can members of parliament understand knowledge requirements?
3. How can the usability of knowledge requirements be understood?

The research field

The introductory chapter discusses the attempts by a group of teachers to use the national knowledge requirements in assessing their pupils. Carrying out

assessment of knowledge requirements in schools is, however, only a small part of all of the educational evaluation that is carried out around the world, both on a national and international level. Educational evaluation is in many ways similar to the evaluation that takes place in other parts of society's socially oriented domains, such as healthcare, social services and the judicial system (Ryan & Cousins, 2009). But it is also unique in that it is integrated into and is a part of training, education and learning. In an attempt to define the expression "educational evaluation", Schwandt (2006) observes that it includes a broad spectrum of phenomena, such as evaluation of teacher skills, pupils' learning outcomes, pupils' behaviour, the performance of various administrators, the performance of individual schools and school systems etc. Each of these areas has its own literature and its own special problems.

The interest in educational evaluation has increased in recent years. One circumstance that may have given rise to this is on-going globalisation (Ryan & Cousins, 2009). Within an increasingly knowledge-based economy, intellectual resources and knowledge are considered to be more and more important assets for continued economic growth. Globalisation can also be considered to be a background to the emergence of New Public Management (NPM) as the dominant control paradigm for the public sector, with neo-liberalism as the dominant ideology (Levin-Rozalis & Rosenstein & Cousins, 2006). One of the central values in NPM is efficiency. In school systems where pupils and parents can choose schools, ranking by efficiency measurements is seen as a basis for the "consumers" being able to make better choices (Mark, 2006). While globalisation encourages values such as efficiency, entrepreneurship, market-based reforms, rational administration and result-based accountability, neo-liberalism means that the role of the state is not merely to create a functioning school market but also to create entrepreneurial individuals (Ryan & Cousins, 2009). According to Ryan and Cousins, different types of educational evaluation play an important role in this transition to a knowledge-based society, which requires future generations to be trained for and to be competitive in the global economy.

Educational evaluation also involves the teacher's assessment and grading of the pupils' knowledge. This area has also been the subject of increased interest. The three most common models for grading are goal-related, individual-related and norm-related, and these models create a background for two main types of method for awarding grades: absolute and relative grading (Azeem et al., 2010). Widén (2010) describes the difference between the

SUMMARY

norm-related model that was in effect from 1962 to 1994 in Sweden and the goal-related model that applied from 1994 onwards. The norm-related model involves the pupil's knowledge being compared with a reference group of pupils across the country and the grades being allocated on the basis of fixed percentage rates. The goal-related model, on the other hand, involves the pupil's knowledge being compared *only* with set knowledge requirements.

Management by objectives with national knowledge requirements

Management by objectives in the public sector, which began to be popular worldwide in the 1970s, first broke through in the Nordic countries in the 1980s (Lundström, 2007; Røvik, 2000). For Swedish schools, management by objectives, from 1994 onward, involved national knowledge requirements, which all pupils were to achieve, being set for each subject (Prop. 1988/89:4; 1992/93:220; 1992/93:250). The model for the grading thereby became goal-related, and grading became absolute. But it was also intended that the teachers should be involved and should actively interpret the national standards. The national management process therefore came to be called participatory management by objectives. According to Lundahl (2006), the background to this includes the fact that it was considered to open up opportunities for stimulating local development work. The issue of how participatory management by objectives was perceived by teachers is considered by Selghed (2004). Some of the teachers who were interviewed express the opinion that interpretation of the knowledge requirements was left to them to far too great an extent. Participatory management by objectives was therefore perceived by the teachers in Selghed's study as a way for the state to abdicate its responsibility. Carlgren & Englund (1996) observe that participatory management by objectives was to involve deregulation, a reduction of bureaucracy and decentralisation of decision-making and responsibility. Despite this, the new management system entailed a gradually increasing centralisation by means of increased requirements for evaluation and monitoring of results. The goal-related grading model further reinforces this trend, as the grades were to be decided by pre-defined criteria. According to Carlgren & Englund, the opportunities for decentralisation that management by objectives represented may therefore have been supplanted by this centralisation, which meant that the state had formulated the expected result in advance.

From the perspective of state educational administration, the aim of the school's knowledge assessment is to monitor, visualise and encourage effectiveness and impartiality (Lundahl, 2006). Knowledge assessment then becomes a means to demand accountability from the school. To make knowledge assessments more equitable, emphasis has been placed on the need for clearer national knowledge requirements and better standardisation of teacher assessments. Paradoxically, says Lundahl, this can reduce the effectiveness of the school's teaching activities. The formative assessment that the teacher carries out for educational reasons in order to help the pupil to progress in terms of learning is difficult to reconcile with objective impartiality on a national level, according to Lundahl. Biggs (1998) finds it problematic when psychometric methods are used in an attempt to carry out formative assessments, since these methods were developed for norm-related assessments and grading, for example in order to group pupils for subsequent school levels. According to Black & William (1998), the method of integrating formative assessments into teaching is without doubt the single best method for improving pupils' skills. There is as yet no equivalent that is as well developed for assessing learning. William (2011) points out that the idea that the teacher's assessment of pupils' knowledge affects learning is scarcely new. But it was only in the late 1980s that the idea that the practice of assessment in the classroom can both stimulate and limit, or even reduce, the pupils' ability to learn, began to be generally known and accepted, according to William.

Knowledge requirements in use

Wikström's study (2005) consists of four articles that empirically investigate the consequences of the goal-related grading model. The results show that the schools that are more exposed to competition tend to award higher grades to their pupils than other schools and thereby contribute to grade inflation. Grades have therefore also increased every year since the new grading system was introduced in 1994, something which cannot be explained by improved performance. Wikström also shows that the smallest schools on average award higher grades, while the larger schools tend to award correspondingly lower grades, and that pupils in vocationally oriented programmes receive higher grades than those in study oriented programmes. The overall conclusion is, according to Wikström, that goal-related grading lacks both reliability and validity.

SUMMARY

Seljhed (2004) describes five situations in which teachers say that they receive support from the grading system, but it is also clear that in several cases support is seen to be insufficient. Regarding instructions for how the grading system should be applied, 28 of the 30 teachers state that the instructions are not sufficiently detailed for it to be possible to grade in accordance with the system. In a study intended to analyse and problematise the relationship between the grading system's rules and the grading system in practice, nine junior high school teachers of Swedish and Swedish as a second language were interviewed (Mickwitz, 2011). From what the teachers say, it would appear that they experience contradictory requirements. In principle, they approve of the grading system and the discourse that characterises the policy documents. The teachers want to award correct grades to their pupils, but during their everyday work they lack the support to live up to this ideal.

According to Azeem et al. (2010), teachers in general possess four main perceptions of what should be graded. These are 1) how good performances are in comparison to each other, 2) how good performances are in comparison to pre-defined criteria, 3) how well the pupils handle their studies, and 4) how motivated the pupils are. Seljhed's study (2004) shows that the pupil's grade is based on the pupil's knowledge and skills, how they act during school work, the pupil as a person, aspects relating to school organisation, external requirements and expectations, and the teacher's personal orientation. In addition to the pupil's knowledge, approximately a quarter of the 30 teachers interviewed also take into account the pupil's behaviour and personality during grading. Seven of the teachers consider that how the pupils carry out their schoolwork, together with certain personality traits, forms a self-evident basis for grading. Four of the teachers say that external requirements and expectations, together with the teacher's personal orientation, affect grading. Rather than investigate perceptions of what should be graded, Klapp Lekholm (2010) has instead examined what the grades measure. The results of her research indicate that the grades do measure some aspects of the pupils' knowledge, but that personal characteristics – such as their approach to schoolwork and the motivation that they show – also form part of what is graded.

Some concluding observations

National knowledge requirements, which are in focus in this study, form part of the wider field of educational evaluation. Interest in different types of edu-

cational evaluation has increased in recent years, and this has been described by research as a result of the on-going globalisation and the resulting increased requirement for ever more effective schooling. Research implies that the idea of managing the public sector by objectives is growing for this reason, among others. For Swedish schools, the control system began to change from management by rules to management by objectives with the curriculum reform in 1994. Management by objectives means that national knowledge requirements should function as descriptions of the minimum knowledge outcomes that the school must achieve. For teachers, this means that the knowledge requirements should be used as tools during the assessment and grading of pupils. Research shows that this can be problematic in several ways, including that it gives rise to a number of different conflicts between objectives. One such conflict is that between centralisation and decentralisation, in which the requirement for clear national knowledge requirements entails a risk that centralisation will be as extensive as it was during the period of management by rules. Another conflict between objectives is that between assessment and grading as a means of ranking students for the next level of educational on the one hand, and the teachers' desire for formative assessments on the other. Research has also shown that the introduction of national knowledge requirements has led to grade inflation where it is feared that the goal-related grades lack both validity and reliability. The new goal-related grading system has also been considered by teachers to be difficult both to understand and to use. Research has also demonstrated that when grading, teachers have a tendency to take into account things other than those which are covered by the knowledge requirements, such as diligence, motivation and the pupil's personality.

This study can be considered to move the research forward, in that it investigates how certain teachers and members of parliament understand the knowledge requirements. This understanding can in turn be assumed to have significance for how teachers act in assessment and grading situations, and for the expectations that a member of parliament may have of what the national knowledge requirements can achieve in Swedish schools. But the study also investigates the usability of knowledge requirements as an assessment tool for teachers. In summary, the study can provide greater insights within the research field that focuses on assessment and grading issues from a variety of perspectives and in different contexts.

Theoretical concepts

The study's three research issues function metaphorically as doors into the national knowledge requirements, which can then “show themselves” on the basis of three perspectives. But what is involved when something “shows itself”? One way of elucidating this is through the use of phenomenology. To simplify somewhat, phenomenology is the study of phenomena, of what becomes apparent (Eriksson, 2007). In this study, phenomenology thereby becomes an overall theoretical context with the function of answering the question of how research objects show themselves during the research process, on the basis of a selection of concepts from Edmund Husserl and Martin Heidegger.

On the basis of Husserl's concept of intentionality, the national knowledge requirements are defined as intentional objects. This involves a distinction between what is actually perceived – what is presented directly – and what is co-presented – what is presented as context (Husserl 1913/2004; Bengtsson 1993). That which is co-presented functions as expected opportunities for experience, both in an immediate and more distant future. We are not normally conscious of these before they show themselves to be incorrect. However, the opportunities are not random, but are dependent upon the perceptual sense that prevails at that instant (Husserl 1913/2004). The perceptual sense refers not only forwards and outwards towards the greater context, but also to the past in the form of possible recollections up until the current now of perception (Husserl 1929/1992). The co-presented functions therefore as the sense-giving context of perception, with relative differences between clear and obscure and between emphasised and unemphasised (Husserl 1913/2004). For researchers who want to investigate the national knowledge requirements on the basis of Husserl's concept of intentionality, there are two principle approaches. One can move *outwards* towards the contexts that surround the knowledge requirements, where in a variety of ways they are used, spoken of, described or denied. Or one can move *inwards* into the interior of the knowledge requirements by studying them more carefully. In this study, both approaches have been employed. The study's first two issues point outwards towards the external context of the knowledge requirements, in that it is not the knowledge requirements themselves that are being investigated but rather how they are perceived by teachers and by members of parliament. To investigate this issue, the researcher has both spoken with teachers about the na-

tional knowledge requirements and read what members of parliament have written. The study's third issue, about the usability of the knowledge requirements, points towards the inner construction of the national knowledge requirements. To investigate this issue, the researcher has carried out a more in-depth examination of the knowledge requirements in the subject of Swedish in order to attempt to determine how their usability as a tool for teachers may be perceived. For both approaches, the research involves a movement from the relatively well known (either outwards or inwards) towards the unknown. During each such movement, the researcher's perception of the research object is exposed to the possibility of change. This occurs either when the expected does not occur, or when something occurs that is not expected. The change can be more or less disruptive depending on how revolutionary the new discovery is. Husserl's concept of intentionality therefore offers a way of understanding both the research process and the results of the study.

On the basis of Heidegger's philosophy, the researcher obtains a general understanding of the teacher's work as a "circumspect taking care". Circumspection involves a particular view of what is usable in the current circumstances. Heidegger calls these "useful things" (1927/1981a). As regards teachers' grading, it is the national knowledge requirements that should be used as assessment tools. These can, with the help of Heidegger's concept of useful things, be understood in relation to other useful things within the totality of useful things where they obtain their meaningfulness, for example in relation to homework, tests, written assignments, oral examinations, appraisals and grading conferences. But members of parliament also find themselves in a circumspect taking care. This includes members of parliament having to take care that the people's will permeates the decisions made by the parliament, and that the parliamentary group's discussions about the issues that arise and on which the party must take a stance are as complete as possible. Regarding the subject of this study, members of parliament must take care that we obtain schools that work well for pupils, professionals and the whole of Swedish society. One way for this to happen would be for the parliament to make the decision that schools should be governed in a way that makes this possible. The aim is for the national knowledge requirements to be able to function as governing devices of this kind. Heidegger's concept of useful things here also points to the complex of useful things in which the knowledge requirements obtain their meaningfulness, for example the Education Act, the curriculum,

SUMMARY

the Swedish National Agency for Education, the Swedish Schools Inspectorate and the national examinations.

Method

Teacher interviews

13 teacher interviews were carried out between November 2005 and May 2006, i.e. during the period in which knowledge requirements from the 2000 syllabus revision were applicable. The selection was made as follows: three of the teachers are known to the researcher and could thus be questioned directly while the other ten people were selected with a view to involving teachers in different subjects working in both compulsory schools and upper secondary schools, and with a geographical distribution across the Gothenburg area. Teachers known to the researcher were first asked for suggestions about "good teachers with significant experience of grading". A letter was then sent by e-mail to the recommended teachers. The interviews varied in length between approximately 45 minutes and an hour, and were almost exclusively held at the teacher's school. As soon as possible after each interview, the recorded material was transcribed into a text document.

The aim with interviewing the teachers was to obtain an insight into how these teachers understand the national knowledge requirements. The research question is as follows: How can teachers understand knowledge requirements? The formulation of the question attempts to avoid the suggestion of expressing an opinion about teachers in general. The ambition is instead to look at some of the ways in which teachers can understand knowledge requirements, i.e. as possibilities rather than complete descriptions.

Examination of parliamentary motions

The investigation began on the parliament's website, where a database containing parliamentary motions can be accessed. A search using the search term "grade", with a time period from the 1990/1991 parliamentary session to the 2010/2011 parliamentary session, gave 197 motions in which the search results could be linked to the national knowledge requirements. Each part of the motion that contained one or more of these words was carefully read so that a further selection could be made. The aim of this was to include only sections of text from motions in which the members of parliaments' understanding of

the national knowledge requirements was expressed. Sometimes large parts of the text had to be read to clarify this.

The aim of carrying out this examination of parliamentary motions was to obtain an insight into how members of parliament can understand the national knowledge requirements that they themselves have decided on. The research question is as follows: How can members of parliament understand knowledge requirements? The formulation of the question here also attempts to avoid the suggestion of expressing an opinion about members of parliament in general. The ambition is instead to look at some of the ways in which members of parliament can understand knowledge requirements, i.e. as possibilities rather than complete descriptions.

Examination of standards

This study poses the question of how the usability of knowledge requirements may be understood. More specifically, it is the usability as an assessment tool for teachers that is considered. However the study's resources do not permit an investigation of all knowledge requirements for a passing grade. For this reason, the study has been limited to Swedish as a subject. The first reason for this is that Swedish is a major subject for all pupils. The second reason is that Swedish is one of the subjects in which pupils must obtain a passing grade in order to progress to upper secondary school. Against this background, Swedish can therefore be regarded as a central subject in Swedish schools.

The aim of carrying out this examination of the national standards in the course plans is to understand their usability, not by means of carrying out practical tests but through theoretically testing them as an assessment tool for teachers, with a focus on the decision between a pass and fail result. An overall starting point has been that it must be possible to use knowledge requirements as sources of law for teachers' exercise of authority. They must therefore be as unambiguous as possible, e.g. so that teachers can draw reasonably consistent boundaries between pass and fail results. The research question is as follows: How can the usability of knowledge requirements be understood? Here too, the formulation of the question attempts to avoid the suggestion of expressing an opinion about how the usability of the knowledge requirements in general is understood. The ambition is instead to answer the question of how their usability as an assessment tool for teachers *can* be understood, i.e. as possibilities rather than complete descriptions.

Results

1. How can teachers understand knowledge requirements?

The results of the study in Part 1 show that teachers can understand knowledge requirements as an expression of qualitative difference, as an expression of quantitative difference, or as an expression of both at the same time. Examples of results are provided under the following three headings.

As an expression of qualitative differences

The teachers who understand knowledge levels as an expression of a kind of “either/or” (i.e. more as qualitative than quantitative differences) feel that the national knowledge requirements express such differences and that this is also what grades should express. One consequence of this feeling that knowledge differences in pupils can be expressed as different knowledge types is that it makes it possible to designate pupils as typical for the Swedish grades G, VG or MVG (in English: Pass, Pass with Distinction and Pass with Special Distinction). One teacher also uses such standard pupils as benchmarks when tests are to be corrected and graded. When teachers who use this approach must justify a grade, regardless of whether the grade is awarded for a particular test, at the end of term or upon completion of a course, they regularly employ the curriculum's set of four criteria; facts, understanding, skill and familiarity. These forms of knowledge are thus perceived as descriptions of different knowledge levels that can be translated into requirements for the different grades. Some difficulties arise, however, as there are three passing grades (G, VG and MVG) while there are four forms of knowledge in the curriculum. The teachers resolve the problem by linking the G grade to facts and the MVG grade primarily to familiarity, while the VG grade is considered to be related to both understanding and skill. Another consequence of the use of the learning plan's four criteria is that the pupils who are satisfied with the G grade are put in a position where they need only learn facts in order to pass. This can also implicitly mean that the pupils feel that it is a relief not to have to try to understand, as understanding is presented as lying on a higher level of development and therefore requiring more effort from the pupil.

As an expression of quantitative differences

Those teachers who see different knowledge levels as quantitative differences rather than qualitative differences seem to have a more problematic attitude to the national knowledge requirements as such. Their use of percentages of a test's maximum points total can be seen as part of this attitude. For example, some teachers define the requirement for a G grade as at least 50% of the maximum points possible for a test. This method of communicating grade requirements may be based partly on the teacher considering that it is their responsibility to clearly report what is required to achieve the different grades, and partly on the teacher considering that this is not possible in terms of an "either/or" approach, e.g. when calculating what a pupil must know in order to achieve a particular grade. In some parts of those teacher interviews where the perception of a gradual variation in knowledge is dominant, there is also a view that there is a need for gradual adaptations. One example is that upper secondary school teachers must take into account the programme the pupil is part of, i.e. not to set the same high requirements for some vocational programmes as for more academic programmes. But there is also a view that relative assessments, at least when grades are to be allocated, are necessary to ensure that equality is created.

As a combination of type and degree

The third perception of the concept of knowledge level expressed during teacher interviews is to understand it as a combination of qualitative and quantitative variations in knowledge. Regarding test design, often both a score and a variety of questions are used, which can be understood as an expression of the fact that these teachers do not see knowledge levels as *only* relating to degree but also to type. For these teachers, the best way to proceed is to design questions of different types and link these to the different grades. Here we are talking about G, VG and MVG questions. At the same time, major difficulties arise when the points for the different question must be totalled to create a test score. During the teacher interviews, different ways of handling this difficulty were described. Some teachers emphasise to their pupils that it is never possible to differentiate grades by means of test scores. Others have developed a system in which, to obtain a particular test grade, the pupils must obtain at least a certain number of points within the type of questions relating to that grade. For example, to obtain a grade of VG, a certain number of G

points and a certain number of VG points may be required. Problems arise if a pupil has successfully obtained many VG or MVG points but has not obtained many of those at underlying levels.

2. How can members of parliament understand knowledge requirements?

The results of the study in Part 2 show that, according to members of parliament, the national knowledge requirements contribute positively to schools' activities (in the form of support at different levels), reveal shortcomings and set quality requirements. But the possibilities presented by the knowledge requirements can only be realised under certain circumstances linked to their design, the surrounding context and the complementary measures that support them. Examples of results for this part are provided under the following three headings.

National knowledge requirements

On the national level, knowledge requirements contribute to making a successful national government of schools possible, to ensuring that detailed national regulation is no longer required and that each pupil can obtain the individual time needed to achieve the requirements for a passing grade. The knowledge requirements also contribute to achieving an increased level of ambition in schools, to facilitating a freedom of choice which is good for goal fulfilment, to achieving increased goal fulfilment by means of grades, to all vocational pupils being eligible for higher education, to grades functioning as a selection tool, to grades becoming an acknowledgement of knowledge attained, and to grading systems becoming equivalent.

Knowledge requirements for passing grades

On the national level, the number of students who do not obtain a passing grade reveals deficiencies in knowledge in one or more subjects, including the so-called core subjects of Swedish, English and mathematics. But knowledge requirements for passing grades have also revealed shortcomings that need to be dealt with at a national level. These revelations show that pupils requiring additional support do not receive it sufficiently early, that teaching starts too late at pre-school age for all pupils to be able to achieve a passing grade during compulsory schooling, that not all upper secondary school

pupils can achieve the knowledge levels required in core subjects, that practical learning is insufficiently valued, that practical subjects are insufficiently valued, and that the government's ambitions are set too low in terms of the knowledge levels that schools should achieve.

Pre-conditions

However, the realisation of the opportunities presented by national knowledge requirements entails the fulfilment of certain conditions in terms of their design, context and the complementary measures that support them.

Regarding the design of knowledge requirements, the parliamentary motions state a number of conditions that must be in place in order for these requirements to provide the Swedish school system with the positive contribution they aim to achieve. One such condition is that the knowledge requirements must be clear and related to each of the grading steps. As for the requirements for a passing grade, these must be measurable in order to facilitate quality assurance of schools. Finally, all knowledge requirements must be designed so that they support equality in schools.

3. How can the usability of knowledge requirements be understood?

Four aspects of the knowledge requirements, which could be understood to be of significance to their usability, are described below. These aspects are: the number of sub-requirements, knowledge requirement as type of knowledge, knowledge requirement as degree of knowledge, and clarity. Under each of these headings, conclusions are drawn about the significance of the results for how the usability of the knowledge requirement as a teacher's assessment tool can be understood.

Number of sub-requirements

One of the aspects that is significant for the usability of the knowledge requirements as a teacher's assessment tool is how many sub-requirements they contain. Naturally, the number of sub-requirements says nothing about how difficult or easy it is to achieve what is required for a passing grade. But since none of these sub-requirements should be ignored by a person who wants to carefully test pupils' knowledge, the number of test situations that must be organised by the teacher, work team and school increases in line with the

SUMMARY

number of sub-requirements. In addition, the number of sub-requirements also has consequences for the individual pupil, who must participate in a number of tests of different types, e.g. written assignments, essays, oral and written tests, individual examinations and group discussions.

The results of the investigation show that the knowledge requirements of the investigated syllabuses consist of a relatively equal number of sub-requirements, as may be seen in Table 23 below.

Table 23. Number of sub-requirements in the requirements for a passing grade from 1994, 2000 and 2011

	1994	2000	2011
Swedish in compulsory school	14 (Year 9)	42 (Year 9)	41 (Year 6) 67 (Year 9)
Swedish in upper secondary school	41 (Course A) 56 (Course B)	61 (Course A) 53 (Course B)	38 (Swedish 1)

But the number of sub-requirements does not merely affect the number of tests that must be organised, but also how teaching is planned and carried out to ensure that all pupils have the chance to achieve at least a passing grade. If a pupil fails on the first test occasion, there should be more occasions for them to show their knowledge within the relevant sub-area. The usability of the knowledge requirements is, in this respect, dependent upon how easily test situations can be organised in practice. Are there free times and rooms? Can teachers and pupils meet or are they occupied with other activities? Will there be additional work as a result of a teacher giving a fail grade to a pupil?

Knowledge requirement as type of knowledge

Another aspect that affects the usability of the knowledge requirements is how the knowledge that the teacher is to assess is described in the national requirements. In order for these to be useful as assessment tools, the descriptions must be relevant. One possibility would be for each sub-requirement to describe a type of knowledge, i.e. something that the pupil either does or does not possess. In this case, the question facing the teacher making the assessment would then be which sub-requirements the pupil has already fulfilled and which remain to be fulfilled. But to the extent that the pupils' knowledge does not vary in such an "either/or" way, the usability of the knowledge requirements as a tool in teaching is undermined by the assumed starting point,

not only in relation to the assessment but also in relation to the opportunities to communicate the minimum requirements that a pupil must satisfy to obtain a passing grade.

Knowledge requirements as degree of knowledge

A third aspect that affects the usability of knowledge requirements is the extent to which they describe those aspects of the pupils' knowledge that vary as a degree of knowledge rather than a type of knowledge. The results of the study show that the investigated syllabuses contain knowledge requirements that can be divided up into a number of sub-requirements. The division is carried out in such a manner that it is difficult for teachers to ignore any of these sub-requirements. In this part of the summary, the usability of knowledge requirements is tested in relation to the extent to which they describe those aspects of the pupils' knowledge that vary as a degree of knowledge rather than a type of knowledge. Let us assume that the pupils' knowledge can vary quantitatively in relation to each national sub-requirement. According to the 2011 school reform, the subject of Swedish in compulsory school Year 9 contains a total of 67 sub-requirements for the grade "E", which can be used independently in order to test whether a pupil's knowledge achieves a passing grade or not. The teacher must, in order to use the sub-requirements in this way, create their own view of where these 67 borders lie. After this, they must apply the borders to each pupil's performance within the subject in such a way that the assessment can be regarded as nationally equivalent. A subject teacher at junior high school level can have 250 pupils to grade. The usability of the knowledge requirements in Swedish can from this perspective be seen to be extremely limited.

Clarity

The fourth aspect that we will now examine is the clarity of the knowledge requirements when considered as a teacher's assessment tool. Clarity relates to the precision and specification of the knowledge requirements. When a knowledge requirement is precise, vagueness is lacking. Vagueness occurs when the knowledge requirement contains words for which it is not possible to determine the phenomenon they relate to. The more vague a knowledge requirement is, the more difficult it is to use it as an assessment tool. Regarding specification, the knowledge requirement is sufficiently well specified if all parts required for a passing grade are described. But further specifications are

SUMMARY

meaningless to the extent to which these are not sufficiently precise. The conclusion is that knowledge requirements that are unequivocal enough to be able to function as a teacher's assessment tool must be both sufficiently precise and well specified.

Regardless of whether it applies to the national knowledge requirements from 1994, 2000 or 2011, the result of the study indicates that the vagueness of these requirements is so great that their usability as an assessment tool for teachers can be called into question. The results also imply that none of the attempts to improve the knowledge requirements have overcome this problem.

Discussion

On three occasions the Swedish state has designed national knowledge requirements to govern schools: 1994, 2000 and 2011. The hopes that members of parliament have for knowledge requirements are extensive according to the results of Parts 1 and 2 of the study. They are expected to clearly define the minimum level of knowledge that all pupils have a right to achieve. On the basis of these definitions, it is hoped that teachers and schools will be able to equitably assess which pupils have the right to extra support. However, the results from Part 3 of the study indicate that the knowledge requirements in the subject of Swedish are so vague that their usability as an assessment tool for this purpose can be called into question. Vagueness can also be seen as a possible explanation for the fact that teachers can understand knowledge requirements in such different ways as the results of the study in Part 1 demonstrate. In summary, the results of the study indicate the possibility that vague national knowledge requirements result in teachers understanding these requirements in different ways, thereby frustrating the parliament's hopes for national equality.

Avoiding the problems faced by the Frölunda teachers

The study's research questions have grown out of the problems that arose in the 1995/1996 school year at Frölunda upper secondary school. The school's social studies teachers saw the new national knowledge requirements as absolute, and therefore argued that there was a significant difference between them and the previous relative grading system. The teachers' understanding of the knowledge requirements resulted in many pupils facing the risk of receiving a

fail grade in social studies. This led to a number of confrontations with the school management. But what would have happened at Frölunda upper secondary school if the teachers had had access to this study? Would it have given the teachers another perspective on the grading system? Would they then have handled the situation differently?

On the basis of the results from Part 1 of the study, which reports how teachers can perceive the knowledge requirements, the Frölunda teachers might have begun to wonder whether national equality could ever be possible. In the results from Part 2 of the study, they would have read about the significant hopes possessed by some members of parliament for what the knowledge requirements would accomplish in Swedish schools. Perhaps they would then have begun to consider the possibility of a major gulf between schools as an arena for implementation and parliament as an arena for formulation. The results from Part 3 of the study would perhaps have encouraged the teachers to link together the results from the three parts of the study. Then they would very probably have realised that nothing is achieved by an individual school attempting an ambitious interpretation of the knowledge requirements. The problem is not at local level, but rather at national level.

As a teacher, in order to avoid finding oneself in the problematic situation described by the opening section, the following three courses of action are possible: 1) adapt the national knowledge requirements, 2) make up one's own knowledge requirements or 3) use a relative grading system. These three courses of action are discussed in relation to other research results in the following three sections.

Adapting knowledge requirements

One possibility is to consider the national knowledge requirements as a draft or sketch rather than as absolute requirements. Such a basic attitude can make it legitimate to adapt the requirements so that they harmonise better with the situation in the classroom or at the individual school. One way to adapt knowledge requirements is by breaking them down into sub-objectives for teaching (Forsberg & Wallin, 2005) in such a way that they become simpler for the pupils overall. There is also research that indicates that pupils in vocationally oriented programmes are awarded higher grades than those in study oriented programmes, which can indicate such adaptation having taken place (e.g. Wikström, 2005). The consequences of these adaptations are varying conditions under which the pupils must learn, as shown by Korp (2006). The

SUMMARY

possibility of adapting the national knowledge requirements also relates to the fact that they are not as concrete as they ought to be if they are to be effective in assuring equality of grades (see Åman, 2011). The teachers can then more easily adapt their interpretation of the knowledge requirements to what their own pupils can cope with rather than to what is reasonable on the basis of the formulation of the knowledge requirements (Azeem et al., 2011). Another reason that teachers adapt the requirements is that they have not obtained sufficient support in understanding and following the grading system (Seljhed, 2004). The teachers' adaptation of the knowledge requirements can also mean that the schools' mission to achieve equality through compensatory efforts is not fulfilled (Lindensjö & Lundgren, 2000). Teachers' adaptations of the national knowledge requirements can also be caused by an attempt to use formative assessment. Such assessment must be carried out in a dynamic way and with individual adaptations (Lundahl, 2006). In order for the pupils to become active, committed and knowledgeable in various contexts, it can therefore be useful for the teacher to adapt the knowledge requirements so that the pupils are sufficiently challenged and become better motivated by their school work. But teachers may also adapt the requirements in order to be able to maintain important relationships of trust with their pupils (Lilja, 2013), relationships that are essential if the teacher is to be able to motivate the pupils at all.

Making up one's own knowledge requirements

Another course of action in order to avoid the problem facing the Frölunda teachers is for teachers to come up with their own requirements. Perhaps the teachers consider the national knowledge requirements to be either too complicated to use or too difficult for the pupils to achieve. Tholin (2006) gives examples of formulations that guarantee a pass result provided the pupil merely attends class. But there are also examples of locally formulated requirements that indicate what pupils should *do*, which, according to Tholin, is considerably easier than describing what the pupils should *know*.

The fact that some teachers devise their own knowledge requirements in place of the national ones may have been influenced by certain contemporary theories about learning. For example, Illeris (2007) describes learning as including both emotional, social and societal dimensions, which means that the school's mission of stimulating and achieving learning becomes more complex than simply conveying knowledge and skills. In addition, the pupils' experiences must be understood, according to Elkjaer (2009), not merely as an ex-

pression of cognition and communication but also as an expression of feeling, aesthetics and ethics. In other words, learning transforms and integrates a number of factors into body and consciousness, such as skills, attitudes, values, feelings, beliefs and ideas (Jarvis, 2009). From this perspective, teachers presenting unyielding knowledge requirements that pupils must satisfy can disrupt the pupil's on-going development and also cause damage to important relationships of trust.

Applying relative grading

A third course of action in order to avoid the problem facing the Frölunda teachers is for teachers to simply rank their pupils and carry out a relative distribution of the grades, even though something else is stipulated. This can take place on the basis of the teacher's experience of what "usually works". Objections to this course of action, apart from the fact that it runs counter to current regulations, can be that a pupil's performance is made dependent upon other pupils' performances (Azeem et al., 2011). The results of Part 1 of the study, in which teachers' understanding of knowledge requirements was examined, show that teachers may see it as problematic to use the national knowledge requirements as an assessment tool. One reason is that the national knowledge requirements are perceived as being too vague, an attitude that is also supported by the results of Part 3 of the study. Another reason is that the pupils' knowledge in terms of each subject is so complex and varied on an individual basis that it is not possible to establish generally applicable knowledge requirements. Perceiving national knowledge requirements as impossible to implement in principle can result in teachers neither attempting to adapt the national requirements nor constructing their own knowledge requirements. The remaining alternative is therefore to use relative grading.

One indication that teachers consider that grading not only can but should be relative can be traced to the fact that knowledge, like intelligence, can be measured on interval scale level (Seljhed, 2004; Hartman, 2004). A relative assessment and grading model, in which the pupils' performances are standardised by being compared with each other (Azeem et al., 2010), can agree better with how the teacher perceives the difference between the different pupils' performances. The quality of a pupil's performance can, from this perspective, be standardised against several different comparison objects, e.g. the pupils in the class, other classes in the school and the teacher's own experi-

SUMMARY

ence over time. In the results of Part 1 of the study, there are examples of teachers who reason in this way.

Another motive for teachers to use relative grading can be the difficulty in justifying grades. When the term or course is coming to an end, the teacher can find it difficult to allocate grades. In a case like this, the teacher may decide that from then on it would be better to give tests from the outset that rank pupils with a sufficiently large distribution for the pupils themselves to be able to perceive clear differences between the different results (Bjørnåvold, 2000). In the current grading system, the pupils are not supposed to be formally compared with each other during grading (Widén, 2010). But despite this, a teacher may believe that the pupils' knowledge differences are easier to perceive when they are compared to each other.

Avoiding unrealistic hopes

The results from Part 2 of the study show that among members of parliament there is a hope that it will be possible to govern schools using national knowledge requirements. Among other things, knowledge requirements are considered to contribute to schools focusing on knowledge, and to teachers being able to communicate what is required to pupils and parents thereby allowing appraisals to become more important tools for the development of the pupils'. Overall, management by objectives via national knowledge requirements leads to liberation, innovation and motivation in the Swedish school system, according to the parliamentary motions studied. Against a background of the results from Part 3 of the study, in which the usability of the knowledge requirements was investigated, these can be seen as extremely unrealistic hopes.

Pre-conditions are lacking

According to the results from Part 2 of the study, in the motions examined, members of parliament state three conditions that are required in order for knowledge requirements to have the intended impact. These are their design, the context in which they should be used and the complementary measures that must be added. As regards the design of the knowledge requirements, this can appear to constitute an essential aspect for the possibility of making the school system work. However, the results from Part 3 of the study, in which the usability of the knowledge requirements was investigated, show that the

knowledge requirements are extraordinarily vague. One cause for this, as mentioned above, may be a difference between the arena in which the knowledge requirements are formulated and the arena for implementation in which the teachers are to put the requirements into practice. Lindensjö & Lundgren (2000) indicate that an underlying idea has been that if the knowledge requirements are clear enough, and if certain rules are in place, the whole system will function correctly. Such an opinion is debatable for at least two reasons. Is it possible to create such clear knowledge requirements that they can achieve the hopes of members of parliament? If we assume that this is possible, despite the results of Part 3 of the study, what is to say that teachers will comply with such national knowledge requirements?

Context, the second condition stated by the members of parliament, refers to things that must function on various levels to ensure that the knowledge requirements should achieve the hopes associated with them. On the national level, this will involve the state taking responsibility for the knowledge requirements so that these are not too numerous or too unclear but also so that they are accepted and used by the relevant professions. From the results of Part 3 of the study, it is clear that the number of sub-requirements in the knowledge requirements investigated makes their usability complicated, partly because schools and teachers must organise a large number of assessment situations. The results also show that knowledge requirements are so unclear that their usability can also be questioned for this reason. The results of Part 1 of the study, which discusses the teachers' understanding of the knowledge requirements, indicate that there are teachers who incorrectly use the knowledge forms of facts, understanding, skill and familiarity described in the curriculum in order to differentiate between different grades. Overall, we must also question whether the state has taken the responsibility that members of parliament seem to expect in the motions examined.

Finally, complementary measures are things that the knowledge requirements must be supplemented with in order to function according to their original aim. On a national level, according to members of parliament, this means monitoring and evaluations so that municipalities and independent schools give all pupils what they require to achieve their goals. This is the responsibility of a government agency, the Swedish Schools Inspectorate. On a local level, pupils, teachers and school management must work to clarify the national knowledge requirements in order to be able to apply them. At the same time, these local clarifications should not imply a lowering of the re-

SUMMARY

quirements so that it is sufficient for pupils merely to be present to obtain a passing grade (Tholin, 2006).

Results deteriorate

There has been some discussion of how municipalisation may have led to the state losing part of its power over schools (Wahlström, 2002). The results of Part 3 of the study show that there may also be justification for discussing whether vague knowledge requirements are also a factor. There may have been a disruption of the balance between politicians' responsibility to formulate knowledge requirements and teaching professionals' responsibility to implement the education that school decentralisation was intended to create (Fransson & Lundgren, 2003). The vagueness of knowledge requirements probably means that the influence of the state has become less than what was intended. On the other hand, there appear to be legitimate objections to knowledge requirements that are too precise. These risk reducing the opportunities for pupils and teachers to plan and design school work together so that it functions as effectively as possible (Bergman, 2007). Overall, the conclusion is that the state cannot obtain influence in school activities by means of national knowledge requirements.

65 countries, including all 33 OECD countries, took part in the PISA assessments in 2012, which apply to reading, mathematics and science. The results, according to the Swedish National Agency for Education (2013), show that Swedish 15-year-olds' results have deteriorated still further. 25 of the 34 OECD countries performed better than Sweden in mathematics, 19 performed better in reading and 25 performed better in science. For the first time, Swedish pupils performed below OECD averages in all three areas. As regards the results seen over time, Swedish 15-year-olds' average results have deteriorated within all three areas compared with the PISA assessment in 2009. In addition, the results have deteriorated in mathematics compared with 2003, in reading compared with 2000 and in science compared with 2006, in each case the first year in which the respective area of knowledge was a main area in the PISA assessment. The Swedish National Agency for Education's summary of the report *PISA 2012 - 15-year-olds' knowledge in mathematics, reading and science* questions whether the introduction of the goal-related grading system has contributed to reducing the requirement level and therefore to the poorer results. Fredriksson & Vlachos (2011) say that since a fail result has serious consequences for the individual pupil, but also for the school and the

pupil's teacher, it is natural for the school's focus to increasingly be on ensuring that all pupils "reach the goal" and obtain a pass result. At the same time, according to the researchers, development has tended towards a general reduction in knowledge levels. One possible reason for this is that the schools' way of working is determined to an ever-greater extent by the circumstances of the pupils. According to Fredriksson & Vlachos, it is possible that via the goal-related grading system, schools have been given the incentive to give more support to weaker pupils in such a way that the average level of knowledge has suffered.

Avoiding a lack of professionalism

Types of knowledge and degrees of knowledge

Teachers' assessment and grading of pupils' knowledge can scarcely be a question of *only* observing what the pupil does or does not know. It also appears to be at least as important to take note of *how* good, well developed, certain etc. particular knowledge is. A child who wants to be able to ride a bicycle, but who cannot ride a bicycle, has the goal of learning to do this. But in the situation in which it is meaningful to tell the child that it can ride a bicycle, i.e. that it has acquired a particular *knowledge type*, it can still be far from the goal. It is only when the child can ride a bicycle without too great a risk of falling off and injuring itself that it has also acquired a sufficient *degree of knowledge*. According to the results of Part 1 of the study, there are teachers who understand the national knowledge requirements as descriptions of different types of knowledge for the different grading levels. Where this understanding dominates, there is a risk that the quantitative aspect of knowledge development will be relegated to the background. This can lead to the teacher seeing their task as merely ensuring that the pupils acquire certain types of knowledge.

Types of knowledge as descriptions of levels

The results of Part 3 of the study indicate that the usability of the investigated national knowledge requirements as a teachers' assessment tool is small, perhaps even non-existent. One indication of this difficulty is that it is not really possible to use the knowledge requirements' formulations when talking to pupils and parents, e.g. "you are writing different types of texts with *comprehensible content*, but the *overall structure doesn't work* and the texts lack a *certain linguistic variation*". If this conclusion is correct, it could mean that teachers will turn their

SUMMARY

backs on the national knowledge requirements, and that the hopes expressed by members of parliament will not be fulfilled.

Degrees of knowledge as descriptions of levels

According to the syllabus from 2011 in Swedish 1 in upper secondary school, pupils must be able, in prepared conversations and discussions, to orally convey their own thoughts and opinions [A. *in a nuanced manner*/ C. *in a nuanced manner*/ E. not stated] and make an oral presentation in front of a group. Where are the boundaries between sufficiently and insufficiently nuanced transmission of one's own thoughts and opinions? The vagueness of the knowledge requirement in this example results from the fact that there is no form of "quantification" of a sufficient degree of nuance. But how should such quantification be organised? The boundary between pass and fail results instead becomes a result of a relative assessment in which the teacher makes use of his or her experience of what is usually possible. The results of Part 3 of the study show that the knowledge requirements investigated do not give the teacher the guidance required in such situations. There can therefore be good reasons for teachers using entirely different ways of illustrating grading boundaries. The results of Part 1 of the study give examples of teachers who, instead of using the knowledge requirements' formulations, draw up grading boundaries for individual tests in percentages or points obtained out of a maximum number points, e.g. that the standard for a passing grade is at least 50% of the maximum or at least 22 points out of a maximum of 44.

Quantitative paradox

Precise knowledge requirements lack vagueness. Precision is achieved by specifying the concepts involved. Specification involves a more detailed description of the phenomena that are involved in a concept. If, for example, a knowledge requirement states that the pupil must be able to read, specification involves listing the sub-requirements that must be fulfilled in order for the reading skill to obtain a passing grade according to the requirement. Clearly specified and thereby more precise knowledge requirements therefore consist of more sub-requirements than vague knowledge requirements. But the more sub-requirements the knowledge requirements for a subject consist of, the more complicated it becomes for the teacher to arrange suitable assessment situations. The relationship between vagueness and precision is therefore a

paradox. The more precise the requirements, the more difficult it becomes to assess the pupils due to an increased need for specific assessments.

Regarding the requirements for a passing grade in syllabuses from 2011 in Swedish, the results of the study show that there are 41 sub-requirements at the end of Year 6, 67 sub-requirements at the end of Year 9 and 38 sub-requirements at the end of upper secondary school course Swedish 1. The number of sub-requirements can be seen as an indication of how many assessment situations must be organised, while their content shows the different types of assessment situations that must be created. Those sub-requirements that apply to the pupils' oral performance, or sub-requirements that can best be tested in oral contexts, require different arrangements than those that deal only with writing ability, reading ability or comprehension of concepts. In the latter case, it should be possible to test whole classes at the same time. In addition, several different sub-requirements can often be tested simultaneously.

Vagueness and powerlessness

Despite the fact that persistent attempts to apply the national knowledge requirements at Frölunda upper secondary school did not succeed, perhaps these efforts should not actually be regarded as entirely wasted. Without these energy-consuming attempts, it is unlikely that this study could have been carried out, not merely because the motivation would have been lacking, but also because there would have been a different preunderstanding.

The study shows that the knowledge requirements are so vague that their usability can be called into question. Against this background, it can be regarded as entirely comprehensible that teachers perceive these requirements in different ways. In the current situation, the question is whether teachers as a profession have also been placed in a position of powerlessness. When a group of teachers insists that they ought to act in one way on the basis of a particular understanding of the knowledge requirements, another group of teachers insists that it should certainly not be done in that way. Even head teachers can be placed in a position of powerlessness, because it is so difficult to know what the public authorities require of the school, e.g. regarding how much extra support certain pupils must be given. This means that head teachers cannot be the effective educational managers that they are expected to be. If the hopes of members of parliament are dashed by the increasing inequality indicated by the PISA results, it may appear obvious that it is principals,

SUMMARY

school management and teachers who should be held responsible. But with knowledge requirements as vague as those described in the results of Part 3 of the study, local levels in the education system will most likely find it difficult to carry out their mission to distribute the school's resources in a better way than is currently the case. In the position in which Swedish schools now find themselves, there is competition in the media to identify the weakest link. Some consider that municipalisation and the free choice of schools are the biggest offenders. But perhaps we are merely ignoring the conditions necessary for a school system managed by objectives to work.

In an objective and result-controlled school, precision in the knowledge objectives to be achieved by pupils is decisive. There must be no doubt about what is intended. It should not be possible to interpret knowledge objectives in a number of ways, either when teachers and pupils are to work on the basis of syllabuses or when pupils' knowledge is to be evaluated in relation to objectives. (Prop. 1992/93:250, p.44)

Could it be possible that the state never intended to relinquish power over schools? Surely clear national knowledge requirements would mean that all schools, regardless of whether they were municipal or independent, would deliver the desired results? In this case, it is not the fault of municipalisation and the free choice of schools that knowledge outcomes are deteriorating. Is the consequence instead that, due to vague knowledge requirements, the state has been placed in a position of powerlessness? It appears that we are watching pupils' knowledge levels deteriorate but that we are unable to do anything about it because the knowledge requirements are too imprecise.

Finally, the question can once again be posed as to whether it is even possible to establish national knowledge requirements that are clear enough to achieve equivalent assessment while *at the same time* effectively stimulating children and young people to great efforts to develop their knowledge. In any case, equivalent assessment appears to still be as impossible as it was in the early 1940s.

It is probably impossible by means of general expressions to so precisely describe the qualitative level required for the different grades that the grades thereby become comparable. (SOU 1942:11, p. 53)

Referenser

- Alerby, E. (1998). *Att fånga en tanke: en fenomenologisk studie av barns och ungdomars tänkande kring miljö*. (Doktorsavhandling, Luleå University of Technology, Nr 1998:44). Luleå: Luleå tekniska universitet.
- Alexandersson, M. (1994) Den fenomenografiska forskningsansatsens fokus. I B. Starrin & P. Svensson (Red.), *Kvalitativ metod och vetenskapsteori* (s. 111-136). Lund: Studentlitteratur.
- Alexandersson, M. (1998). Reflekterad praktik som styrform. I M. Alexandersson (Red.), *Styrning på villovägar: perspektiv på skolans utveckling* (s. 13-86). Göteborg: Göteborgs universitet.
- Alheit, P. (2009). Biographical learning - within the new lifelong learning discourse. In K. Illeris (Ed.), *Contemporary theories of learning: learning theorists ... in their own words* (s. 116-128). New York: Routledge.
- Alvesson, M. & Deetz, S. (2000). *Kritisk samhällsvetenskaplig metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Andersson, P. (2000). *Att studera och bli bedömd: empiriska och teoretiska perspektiv på gymnasie- och vuxenstuderandes sätt att erfara studier och bedömningar*. (Doktorsavhandling, Linköping Studies in Education and Psychology, nr. 68). Linköping: Linköpings universitet.
- Andrén, U. (2012). *Self-awareness and self-knowledge in professions: something we are or a skill we learn*. (Doctoral thesis, Gothenburg Studies in Educational Sciences, 324). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Azeem, M., Afzal, T.M. & Majoka, I. M. (2010). How and Why Grading. In *The International Journal of Learning*, 17(3), 579-596. USA: Common Ground Publishing. Hämtad 2013-09-19 från <http://www.Learning-Journal.com>
- Bengtsson, J. (1993). *Sammanflätningar. Husserls och Merleau-Pontys fenomenologi*. Göteborg: Diadalos.
- Bengtsson, J. (1999). En livsvärldsansats för pedagogisk forskning. I J. Bengtsson (Red.), *Med livsvärlden som grund* (s. 9-49). Lund: Studentlitteratur.
- Bengtsson, J. (2013). With the lifeworld as ground. A research approach for empirical research in education: The Gothenburg tradition. *Indo-Pacific Journal of Phenomenology*, 13 (Special Edition, September: Lifeworld Approach for Empirical Research in Education - the Gothenburg Tradition), 18 pp. doi: 10.2989/IPJP.2013.13. 2.4.1178

- Berg, G., Andersson, F., Bostedt, G., Novak, J., Perselli, J., Sundh, F. & Wede, C. (2014). Skolans kommunalisering och de professionellas frirum. I SOU 2014:5, bilaga 3. *Staten får inte abdikera - om kommunaliseringen av den svenska skolan* (s. 439-692). Stockholm: Fritzes
- Bergman, L. (2007). *Gymnasieskolans svenskämnen: en studie av svenskundervisningen i fyra gymnasieklasser*. (Doktorsavhandling, Malmö Studies in Educational Sciences, 36). Lund: Lunds universitet.
- Bergström, G. & Boréus, K. (Red.). (2005). *Textens mening och makt: metodbok i samhällsvetenskaplig text- och diskursanalys*. Lund: Studentlitteratur.
- Berndtsson, I. (2001). *Förskjutna horisonter: livsförändring och lärande i samband med synnedsättning eller blindhet*. (Doktorsavhandling, Gothenburg Studies in Educational Sciences, 159). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis
- Biggs, J. (1998) Assessment and classroom learning: a role for summative assessment? In *Assessment in Education: principles, policy & practice*, 5(1), 103–110.
- Björklund, J. (2006, 29 november). Vi inför nationella prov i årskurs tre. *Dagens Nyheter*. Hämtad 2010-06-30 från <http://www.dn.se/debatt/vi-infor-nationella-prov-i-arskurs-tre/>
- Björklund, J. (2008). *Tydligare kunskapskrav i skolan - fler nationella prov*. Pressmeddelande, 10 december. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Bjørnåvold, J. (2000). *Making learning visible. Identification, assessment and recognition of non-formal learning in Europe*. Luxembourg: CEDEFOP. Hämtad 2014-10-04 från <http://eric.ed.gov/?id=ED447347>
- Black, P & William, D. (1998). Inside the Black Box: Raising Standards Through Classroom Assessment. *Phi Delta Kappan* 80(2) 139-144.
- Carlgren, I. & Englund, T. (1996). Innehållsfrågan, didaktiken och läroplansreformen. I T. Englund (Red.), *Utbildningspolitiskt systemskifte?* (s. 214-227). Stockholm: HLS.
- Carlgren, I. & Marton, F. (2000). *Lärare av i morgon*. Stockholm: Lärarförbundets förlag.
- Claesson, S. (1999). *"Hur tänker du då?": empiriska studier om relationen mellan forskning om elevuppfattningar och lärares undervisning*. (Doktorsavhandling, Gothenburg Studies in Educational Sciences, 130). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Claesson, S. (2004). *Lärares levda kunskap*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

REFERENSER

- Cliffordson, C. (2004). Betygsinflation i de målrelaterade gymnasiebetygen. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 9(1), 1–14. Göteborg: Institutionen för pedagogik och didaktik, Göteborgs universitet.
- Dahlberg, K., Dahlberg, H. & Nyström, M. (2008). *Reflective lifeworld research*. Lund: Studentlitteratur.
- DallÁlba, G. (2009). *Learning to Be Professionals*. New York: Springer.
- Dir. 2006:19. *Översyn av grundskolans mål- och uppföljningssystem m.m.* Hämtad 2013-11-27 från <http://www.opengov.se/govtrack/dir/2006:19>
- Djuvfeldt, G. & Wedman, I. (2007). *Betygen i praktiken: lärares och arbetsgivares syn på betyg*. Gävle: Högskolan i Gävle.
- Ds 1999:1. *Utan timplan – med oförändrat uppdrag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Ds 2001:48. *Samverkande styrning*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Edström, R. (2002). *Flexibel utbildning i gymnasieskolan: utvidgade klassrum och minskad transaktionell distans*. (Doktorsavhandling). Uppsala: Uppsala universitet, Pedagogiska institutionen.
- Elkjaer, B. (2009). Pragmatism: a learning theory for the future. In K. Illeris (Ed.), *Contemporary theories of learning: learning theorists ... in their own words* (s. 74-89). New York: Routledge.
- Engeström, Y. (2009). Expansive learning: Toward an activity-theoretical reconceptualization. In K. Illeris (Ed.), *Contemporary theories of learning: learning theorists ... in their own words* (s. 53-73). New York: Routledge.
- Englund, T. (1993). *Utbildning som "public good" eller "private good": svensk skola i omvandling?* Uppsala: Uppsala universitet, Pedagogiska institutionen.
- Eriksson, J. (2007). *Heidegger och filosofins metod: om den filosofiska artikulationens och den filosofiska insiktens karaktär eller en introduktion till fenomenologin*. (Doktorsavhandling, Doctoral Theses in Theoretical Philosophy, 37). Uppsala: Uppsala universitet.
- Forsberg, E. & Lindberg, V. (2010). *Svensk forskning om bedömning: en kartläggning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Forsberg, E. & Wallin, E. (2005). Skolverkets program för resultatförbättring i grundskolan. Ett kontraproduktivt förslag? *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 9(3-4), 300–309. Göteborg: Institutionen för pedagogik och didaktik, Göteborgs universitet.
- Fransson, K. & Lundgren, U.P. (2003). *Utbildningsvetenskap – ett begrepp och dess sammanhang*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

- Fredriksson, P. & Vlachos, J. (2011). *Reformer och resultat: Kommer regeringens utbildningsreformer att ha någon betydelse?* Rapport till Finanspolitiska rådet. Stockholm: Stockholms Universitet.
- Frelin, A. (2010). *Teachers' relational practices and professionalism*. (Doctoral thesis). Uppsala: Institutionen för didaktik.
- Gustafsson, C. (1999). Ramfaktorer och pedagogiskt utvecklingsarbete. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 4(1), 43-57. Göteborg: Institutionen för pedagogik och didaktik, Göteborgs universitet.
- Gustavsson, M. (1999). Text och textobjekt. I C. Säfström & L. Östman (Red.), *Textanalys. Introduktion till syftesrelaterad kritik* (s. 37-56). Lund: Studentlitteratur.
- Hadenius, K. (1990). *Jämlikhet och frihet: politiska mål för den svenska grundskolan*. (Doktorsavhandling, Statsvetenskapliga föreningen i Uppsala, 110). Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.
- Hallberg, Å. (2010). *Slutbetyg läsåret 2009/2010*. Göteborg: Utbildningsförvaltningen.
- Hartman, J. (2004). *Vetenskapligt tänkande: från kunskapsteori till metodteori*. Lund: Studentlitteratur.
- Hattie, J. (2012). *Synligt lärande för lärare*. Stockholm: Natur & kultur.
- Heidegger, M. (1927/1981a). *Varat och tiden. Del 1*. Lund: Doxa.
- Heidegger, M. (1927/1981b). *Varat och tiden. Del 2*. Lund: Doxa.
- Holme, I.M. & Solvang, B.K. (1997). *Forskningsmetodik: om kvalitativa och kvantitativa metoder*. Lund: Studentlitteratur.
- Hugo, Martin (2007). *Liv och lärande i gymnasieskolan: en studie om elevers och lärares erfarenheter i en liten grupp på gymnasieskolans individuella program*. (Doktorsavhandling, School of Education and Communication Jönköping University, 2). Jönköping: Jönköping University Press.
- Husserl, E. (1913/2004). *Idéer till en ren fenomenologi och fenomenologisk filosofi*. Stockholm: Thales.
- Husserl, E. (1929/1992). *Cartesianska meditationer: en inledning till fenomenologin*. Göteborg: Daidalos.
- Hyltegren, G. & Kroksmark, T. (1999). Läraren och läroplanen – kraven i 0-9-skolan. I T. Kroksmark (Red.), *Didaktikens carpe diem: att fånga den didaktiska vardagen*. (s. 174-217). Lund: Studentlitteratur.
- Hyltegren, G. & Lindqvist, S. (2010). *Att utveckla elevers tänkande: en teoretisk praktiska*. Stockholm: Liber.

REFERENSER

- Hyltegren, G. (1996). På kurs mot avlägsna mål – en rapport om ett försök i kärnämnet samhällskunskap. I E. Österbrand (Red.), *Målinriktad kreativitet. Harmoniseringsprojektet, läsåret 1995/96, Göteborgsmodellen* (s. 162-173). Göteborgs Utbildningsförvaltning.
- Håkansson, J. (2006). *Lärande mellan policy och praktik: kontextuella villkor för skolans reformarbete*. (Doktorsavhandling, Acta Wexionensia, 95). Växjö: Växjö University Press.
- Illeris, K. (2007). *Lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Illeris, K. (Ed.). (2009). *Contemporary theories of learning: learning theorists ... in their own words*. New York: Routledge.
- Jarvis, P. (2009). Learning to be a person in society: learning to be me. In K. Illeris (Ed.), *Contemporary theories of learning: learning theorists ... in their own words* (s. 21-34). New York: Routledge.
- Johansson, B. & Johansson, B. (1994). *Att styra eller inte styra: en kritisk granskning av den svenska grundskolans förändrade styrning med inriktning mot planeringsdokument*. Lund: Lunds universitet, Pedagogiska institutionen.
- Kegan, R. (2009). What "form" transforms? A constructive-developmental approach to transformative learning. In K. Illeris (Ed.), *Contemporary theories of learning: learning theorists ... in their own words* (s. 35-52). New York: Routledge.
- Klapp Lekholm, A. (2010). Vad mäter betygen? I M. Folke-Fichtelius & C. Lundahl (Red.), *Bedömning i och av skolan: praktik, principer, politik* (s. 129-142). Lund: Studentlitteratur AB.
- Korp, H. (2003). *Kunskapsbedömning: hur, vad och varför*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Korp, H. (2006). *Lika chanser i gymnasiet? En studie om betyg, nationella prov och social reproduktion*. (Doktorsavhandling, Malmö Studies in Educational Sciences, 24). Malmö: Malmö högskola.
- Korp, H. (2010). Nationella prov och likvärdig betygssättning i gymnasiet. I M. Folke-Fichtelius, M. & C. Lundahl (Red.), *Bedömning i och av skolan: praktik, principer, politik* (s. 143-160). Lund: Studentlitteratur AB.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Kvale, S. (1999). Intervjun som kunskapskonstruktion. I C. Säfström & L. Östman (Red.), *Textanalys: introduktion till syftesrelaterad kritik* (s. 57-75). Lund: Studentlitteratur.

- Lave, J. (2009). The practice of learning. In K. Illeris (Ed.), *Contemporary theories of learning: learning theorists ... in their own words* (s. 200-208). New York: Routledge.
- Levin-Rozalis, M., Rosenstein, B. & Cousins, J.B. (2006). A Precarious Balance. In K.E. Ryan & J.B. Cousins (Ed.), *The SAGE international handbook of educational evaluation* (s. 191-212). London: SAGE.
- Levinsson, M. (2013). *Evidens och existens. Evidensbaserad undervisning i ljuset av lärares erfarenheter*. (Doktorsavhandling, Gothenburg Studies in Educational Sciences, 339) Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Lilja, A. (2013). *Förtroendefulla relationer mellan lärare och elev*. (Doktorsavhandling, Gothenburg Studies in Educational Sciences, 338) Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Lilliestam, A. (2013). *Aktör och struktur i historieundervisning. Om utveckling av elevers historiska resonering*. (Doktorsavhandling, Gothenburg Studies in Educational Sciences, 345) Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Lindensjö, B. & Lundgren, U. P. (2000). *Utbildningsreformer och politisk styrning*. Stockholm: HLS.
- Lundahl, C. (2006). *Viljan att veta vad andra vet. Kunskapsbedömning i tidigmodern, modern och senmodern skola*. (Doktorsavhandling, Arbetsliv i omvandling, 2006: 8). Stockholm: Arbetslivsinstitutet.
- Lundström, U. (2007). *Gymnasielärare. Perspektiv på lärares arbete och yrkesutveckling vid millennieskiftet*. (Doktorsavhandling, Doktorsavhandlingar i pedagogiskt arbete, 14). Umeå: Umeå universitet.
- Madaus, G. F. & O'Dwyer, L. (1999). A Short History of Performance Assessment – Lessons Learned. *Phi Delta Kappan* 80(9), 688-696.
- Mark, M.M. (2006). Evaluation, Method Choices, and Pathways to Consequences. In K.E. Ryan & J.B. Cousins (Ed.), *The SAGE international handbook of educational evaluation* (s. 55-73). London: SAGE.
- Marton, F. & Booth, S. (1997). *Learning and awareness*. Mahwah, N.J.: Erlbaum.
- Marton, F. (1992, 18 augusti). Orimligt betygsförslag. *Dagens Nyheter*, s. A4.
- Mickwitz, L. (2011). *Rätt betyg för vem? Betygsättning som institutionaliserad praktik*. (Licentiatuppsats, Studier i språkdidaktik, 3). Stockholm: Stockholms universitet.
- Murphy, P. (1995). Sources of inequity: understanding students' responses to assessment. *Assessment in Education: principles, policy & practice*, 2(3), 249–270.

REFERENSER

- Nielsen, C. (2005). *Mellan fakticitet och projekt. Läs- och skrivsvårigheter och strävan att övervinna dem.* (Doktorsavhandling, Gothenburg Studies in Educational Sciences, 334) Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Normell, M. (2004). *Pedagogens inre rum. Om betydelsen av känslomässig mognad.* Lund: Studentlitteratur.
- Nyroos, M. (2006). *Tid till förfogande. Förändrad användning och fördelning av undervisningstid i grundskolans senare år?* (Doktorsavhandling, Doktorsavhandlingar i Pedagogiskt arbete, 6). Umeå : Umeå universitet.
- Olin, A. (2009). *Skolans mötespraktik - en studie om skolutveckling genom yrkesverksammas förståelse.* (Doktorsavhandling, Gothenburg Studies in Educational Sciences, 286) Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Phe, G. (1997). Classroom Assessment – A Multidimensional Perspective. In *Handbook of Classroom Assessment – Learning, Adjustment and Achievement.* San Diego, London, Boston, New York, Sydney, Tokyo and Toronto: Academic Press.
- Prop. 1988/89:4. *Om skolans utveckling och styrning.* Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Prop. 1992/93:250. *Ny läroplan och ett nytt betygssystem för gymnasieskolan, komvux, gymnasiesärskolan och särrvux.* Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Prop. 1994/95:85. *Betyg i det obligatoriska skolväsendet.* Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Prop. 1998/99:110. *Vissa skolfrågor m.m.* Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Prop. 2008/09:87. *Tydligare mål och kunskapskrav – nya läroplaner för skolan.* Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Remesal, A. (2011). Primary and secondary teachers' conceptions of assessment: A qualitative study. In *Teaching and Teacher Education* 27(2), 472-482.
- Ricœur, P. (1977/1993). *Från text till handling.* Stockholm: Symposion.
- Ricœur, P. (2000/2005). *Minne, historia, glömska.* Göteborg: Daidalos.
- Riksrevisionen (2011). *Lika betyg, lika kunskap?: en uppföljning av statens styrning mot en likvärdig betygssättning i grundskolan.* Stockholm: Riksrevisionen.
- Ringarp, J. (2011). *Professionens problematik: lärarkårens kommunalisering och välfärdsstatens förvandling.* (Doktorsavhandling, Södertörn Doctoral Dissertations, 53). Stockholm: Makadam.
- Rombach, B. (1991). *Det går inte att styra med mål: en bok om varför den offentliga sektorns organisationer inte kan målstyras.* Lund: Studentlitteratur.

- Rskr. 1993/94:82. *Riksdags skrivelse*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Rskr. 1993/94:93. *Riksdags skrivelse*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Ryan, K.E. & Cousins, J.B. (2009). Introduktion. In K.E. Ryan & J.B. Cousins (Ed.), *The SAGE international handbook of educational evaluation* (s. ix – xvii). London: SAGE.
- Rönnerberg, L. (2007). *Tid för reformering: försöksverksamheten med slopad timplan i grundskolan*. (Doktorsavhandling, Statsvetenskapliga institutionens skriftserie, 0349-0831). Umeå: Umeå universitet.
- Rövik, K.A. (2000). *Moderna organisationer – trender inom organisationstänkandet vid millennieskiftet*. Malmö: Liber.
- Schwandt, T.A. (2006). Globalizing Influences on the Western Evaluation Imaginary. In K.E. Ryan & J.B. Cousins (Ed.), *The SAGE international handbook of educational evaluation* (s. 19-36). London: SAGE.
- Segolsson, M. (2011). *Lärandets hermeneutik: tolkningens och dialogens betydelse för lärandet med bildningstanken som utgångspunkt*. (Doktorsavhandling, School of Education and Communication, 10). Jönköping: Högskolan för lärande och kommunikation i Jönköping.
- Selghed, B. (2004). *Ännu icke godkänt: lärars sätt att erfa betygssystemet och dess tillämpning i yrkesutövningen*. (Doktorsavhandling, Malmö studies in educational sciences, 15). Malmö: Malmö högskola.
- SFS 1992:394. *Gymnasieförordningen*. Hämtad 2000-05-04 från <http://www.riksdagen.se>
- SFS 2010:800. *Skollag*. Hämtad 2013-10-25 från <http://www.riksdagen.se>
- SKOLFS 1994:11. *Skolverkets föreskrifter om betygskriterier för nationella kurser i gymnasieskolan och inom gymnasial vuxenutbildning*. Stockholm: Fritzes.
- SKOLFS 1994:8. *Förordning om särskilda program för gymnasieskolans nationella program*. Stockholm: Fritzes.
- SKOLFS 1994:9. *Förordning om kursplaner i kärnämnen för gymnasieskolan och den gymnasiala vuxenutbildningen*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket PM 2012:387. *Betygsinflation – betygen och den faktiska kunskapsutvecklingen*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (1994a). *1994 års läroplan för de obligatoriska skolformerna*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Skolverket. (1994b). *1994 års läroplan för de frivilliga skolformerna*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Skolverket. (1994c). *Betygsboken*. Stockholm: Liber.

REFERENSER

- Skolverket. (1994d). *Kursplaner för grundskolan*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Skolverket. (1996). *Grundskola för bildning: kommentarer till läroplan, kursplaner och betygskriterier*. Stockholm: Statens skolverk.
- Skolverket. (1999). *Att utvärdera skolan*. Stockholm: Liber Distribution.
- Skolverket. (2011a). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2011b). *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2011c). *Kommentarmaterial till kursplanen i svenska*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket. (2011d). *Gymnasieskolan 2011*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2011e). *Kommentarer till gymnasieskolans ämnesplan i svenska*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket. (2013). *PISA 2012 - 15-åringars kunskaper i matematik, läsförståelse och naturvetenskap*. Stockholm: Skolverket.
- Skolöverstyrelsen. (1969). *Betygsättningen i grundskola, fackskola, gymnasium*. Stockholm: Skolöverstyrelsen.
- Skr. 1993/94:183. *Utvecklingsplan för skolväsendet*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Skr. 1998/99:121. *Utvecklingsplan för förskola, skola och vuxenutbildning – samverkan, ansvar och utveckling*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SOU 1942:11. *Betänkande med utredning och förslag angående betygsättningen i folkskolan*. Stockholm: Ecklesiastikdepartementet.
- SOU 1992:86. *Ett nytt betygssystem*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SOU 1992:94. *Skola för bildning: huvudbetänkande av Läroplanskommittén*. Stockholm: Allmänna förlaget.
- SOU 1997:107. *Den nya gymnasieskolan – problem och möjligheter*. Stockholm: Fritzes.
- SOU 1997:121. *Skolfrågor – om skola i en ny tid*. Stockholm: Fritzes.
- SOU 2005:102. *Utan timplan: forskning och utvärdering: en antologi från Timplanedlegationen*. Stockholm: Fritze.
- SOU 2014:5. *Staten får inte abdikera – om kommunaliseringen av den svenska skolan*. Stockholm: Fritzes.

- Sundberg, D. (2005). *Skolreformernas dilemman. En läroplansteoretisk studie av kampen om tid i den svenska obligatoriska skolan.* (Doktorsavhandling, Acta Wexionensia, 61). Växjö: Växjö University Press.
- Tholin, J. (2006). *Att kunna klara sig i ökänd natur: en studie av betyg och betygskriterier - historiska betingelser och implementering av ett nytt system.* (Doktorsavhandling, Skrifter från Högskolan i Borås, 1). Borås: Högskolan i Borås.
- UbU 1975:11. *Utbildningsutskottets betänkande med anledning av motion om en parlamentarisk referensgrupp till skolöverstyrelsens projekt Mål-bestämning och utvärdering, MUT, m. m.* Stockholm: Riksdagen.
- UbU18:1997/98. *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet, m.m.* Stockholm: Riksdagen.
- UbU5:1999/2000. *Vissa regeländringar på skolområdet.* Stockholm: Riksdagen.
- UbU7:2010/11. *Grundskolan.* Stockholm: Riksdagen.
- Utbildning & Demokrati (2010). Redaktionellt i *Utbildning & Demokrati*, 19(1), 3–5.
- Wahlström, N. (2002). *Om det förändrade ansvaret för skolan: vägen till mål- och resultatstyrning och några av dess konsekvenser.* (Doktorsavhandling, Örebro Studies in Education, 3). Örebro: Örebro universitet.
- Waldow, F. (2010). Bedömningens roll i fördelningen av livschanser i Tyskland och Sverige. I M. Folke-Fichtelius & C. Lundahl (Red.), *Bedömning i och av skolan: praktik, principer, politik* (s. 111-128). Lund: Studentlitteratur.
- Wallin, E. (2006). *Svensk utbildningsteknologi – dess uppgång och nedgång åren 1960 – 1980.* Studies in Educational Policy and Educational Philosophy, E-tidskrift 2006:1. Uppsala: Uppsala universitet.
- Van Manen, M. (1990). *Researching lived experience: human science for an action sensitive pedagogy.* Albany, N.Y.: State University of New York Press.
- Wenger, E. (2009). A social theory of learning. In K. Illeris (Ed.), *Contemporary theories of learning: learning theorists ... in their own words* (s. 209-218). New York: Routledge.
- Wernberg, A. (2009). *Lärandets objekt. Vad elever förväntas lära sig, vad görs möjligt för dem att lära och vad de faktiskt lär sig under lektionerna.* (Doktorsavhandling, Doktorsavhandling i Pedagogiskt arbete, 32). Umeå: Umeå universitet.
- Widén, P. (2010). *Bedömningsmakten. Berättelser om stat, lärare och elev, 1960-1995.* (Doktorsavhandling, Linköping Studies in Pedagogic Practices, 14). Linköping: Linköpings universitet.

REFERENSER

- Wikström, C. (2005). *Criterion-referenced measurement for educational evaluation and selection*. (Doctoral thesis, Department of Educational Measurement Umeå University, 1). Umeå: Umeå universitet.
- William, D. (2011). What is assessment for learning? *Studies in Educational Evaluation*, 37(1), 3-14.
- William, D. (2013). *Att följa lärande: formativ bedömning i praktiken*. Lund: Studentlitteratur.
- Vinterek, M. (2001). *Åldersblandning i skolan: elevers erfarenheter*. (Doktorsavhandling, Doktorsavhandlingar i pedagogiskt arbete, 1). Umeå: Umeå universitet.
- Winther Jørgensen, M. & Phillips, L. (2000). *Diskursanalys som teori och metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Åman, J. (2011). *Att lära av de bästa: en ESO-rapport om svensk skola i ett internationellt forskningsperspektiv*. Stockholm: Finansdepartementet, Regeringskansliet.
- Öhlén, J. (2000). *Att vara i en fristad. Berättelser om lindrat lidande inom palliativ vård*. (Doktorsavhandling). Göteborg: Göteborgs universitet.

Bilaga 1. Motionsförteckning

- 1990/91:Ub126(m) Carl Bildt (m), Lars Tobisson (m), Ingegerd Troedsson (m), Anders Björck (m), Görel Bohlin (m), Rolf Clarkson (m), Rolf Dahlberg (m), Ann-Cathrine Haglund (m), Gunnar Hökmark (m), Gullan Lindblad (m), Bo Lundgren (m), Arne Andersson (m) i Ljung, Sonja Rembo (m)
- 1990/91:Ub132(mp) Claes Roxbergh (mp), Inger Schörling (mp), Eva Goe s (mp), Ragnhild Pohanka (mp)
- 1990/91:Ub147(c) Olof Johansson (c), Karl Erik Olsson (c), Görel Thurdin (c), Bertil Fiskesjö (c), Karin Söder (c), Gunnar Björk (c), Gunilla André (c), Pär Granstedt (c), Börje Hörnlund (c), Karin Israelsson (c), Agne Hansson (c), Per-Ola Eriksson (c), Larz Johansson (c)
- 1990/91:UB149(v) Lars Werner (v), Berith Eriksson (v), Lars-Ove Hagberg (v), Maggi Mikaelsson (v), Bertil Måbrink (v), Jan-Olof Ragnarsson (v), Annika Åhnberg (v), Ylva Johansson (v), Björn Samuelson (v)
- 1990/91:Ub203(m) Ann-Cathrine Haglund (m), Birgitta Rydle (m), Birger Hagård (m), Ulf Melin (m), Hans Dau (m), Birgit Henriksso n (m), Rune Rydén (m), Göran Allmér (m), Elisabeth Fleetwood (m)
- 1990/91:Ub211(m) Ann-Cathrine Haglund (m), Birgitta Rydle (m), Birger Hagård (m), Ulf Melin (m), Hans Dau (m), Birgit Henriksso n (m), Rune Rydén (m), Göran Allmér (m), Elisabeth Fleetwood (m)
- 1990/91:Ub225(m) Ann-Cathrine Haglund (m), Birgitta Rydle (m), Birger Hagård (m), Ulf Melin (m), Hans Dau (m), Birgit Henriksso n (m), Rune Rydén (m), Elisabeth Fleetwood (m)
- 1990/91:Ub241(m) Carl Bildt (m), Lars Tobisson (m), Ingegerd Troedsson (m), Anders Björck (m), Görel Bohlin (m), Rolf Clarkson (m), Rolf Dahlberg (m), Ann-Cathrine Haglund (m), Gunnar Hökmark (m), Gullan Lindblad (m), Bo Lundgren (m), Arne Andersson (m), Sonja Rembo (m) i Ljung
- 1990/91:Ub313(v) Lars Werner (v), Berith Eriksson (v), Lars-Ove Hagberg (v), Bo Hammar (v), Margó Ingvarsson (v), Ylva Johansson (v), Bertil Måbrink (v), Björn Samuelson (v)
- 1990/91:Ub821(fp) Bengt Westerberg (fp), Birgit Friggebo (fp), Kerstin Ekman (fp), Jan-Erik Wikström (fp), Karl-Göran Biörsmark (fp), Charlotte Branting (fp), Christer Eirefelt (fp), Sigge Godin (fp), Elver Jonsson (fp), Lars Leijonborg (fp), Ingela Mårtensson (fp), Daniel Tarschys (fp), Anne Wibble (fp)

- 1991/92:Ub225(s) Lena Hjelm-Wallén (s), Bengt Silfverstrand (s), Ingvar Johnsson (s), Margareta Israelsson (s), Berit Löfstedt (s), Ewa Hedkvist Petersen (s), Eva Johansson (s), Jan Björkman (s), Inger Lundberg (s), Lena Öhrsvik (s), Inger Hestvik (s), Anders Nilsson (s), Ingegerd Sahlström (s), Ulrika Messing (s)
- 1991/92:Ub289(nyd) Ian Wachtmeister (nyd), Stefan Kihlberg (nyd)
- 1991/92:Ub300(fp) Karl-Göran Biörsmark (fp)
- 1991/92:Ub305(s) Martin Nilsson (s)
- 1991/92:Ub68(v) Björn Samuelson (v), Berith Eriksson (v), Johan Lönnroth (v), Bertil Måbrink (v), Elisabeth Persson (v), Eva Zetterberg (v)
- 1991/92:Ub810(v) Lars Werner (v), Elisabeth Persson (v), Bertil Måbrink (v), Rolf L Nilson (v), Annika Åhnberg (v), Björn Samuelson (v)
- 1992/93:Ub503(m) Henrik Landerholm (m)
- 1992/93:Ub514(s) Lena Hjelm-Wallén (s), Bengt Silfverstrand (s), Ingvar Johnsson (s), Berit Löfstedt (s), Ewa Hedkvist Petersen (s), Eva Johansson (s), Jan Björkman (s), Inger Lundberg (s), Lena Öhrsvik (s), Inger Hestvik (s), Anders Nilsson (s), Margareta Israelsson (s), Ingegerd Sahlström (s), Ulrika Messing (s)
- 1992/93:Ub525(kds) Åke Carnerö (kds), Rose-Marie Frebran (kds), Ulf Björklund (kds)
- 1993/94:Ub1(s) Ingvar Carlsson (s), Jan Bergqvist (s), Birgitta Dahl (s), Ewa Hedkvist Petersen (s), Inger Hestvik (s), Anita Johansson (s), Birgitta Johansson (s), Kurt Ove Johansson (s), Allan Larsson (s), Berit Löfstedt (s), Börje Nilsson (s), Kjell Nilsson (s), Lennart Nilsson (s), Berit Oscarsson (s), Göran Persson (s), Pierre Schori (s), Britta Sundin (s), Ingela Thalén (s)
- 1993/94:Ub14(nyd) Ian Wachtmeister (nyd), Stefan Kihlberg (nyd), Claus Zaar (nyd)
- 1993/94:Ub21 8(c) Stina Gustavsson (c), Christina Linderholm (c)
- 1993/94:Ub38(s) Ingvar Carlsson (s), Jan Bergqvist (s), Birgitta Dahl (s), Ewa Hedkvist Petersen (s), Inger Hestvik (s), Anita Johansson (s), Birgitta Johansson (s), Kurt Ove Johansson (s), Allan Larsson (s), Berit Löfstedt (s), Börje Nilsson (s), Kjell Nilsson (s), Lennart Nilsson (s), Berit Oscarsson (s), Göran Persson (s), Pierre Schori (s), Britta Sundin (s), Ingela Thalén (s)
- 1993/94:Ub89(s) Lena Hjelm-Wallén (s), Bengt Silfverstrand (s), Berit Löfstedt (s), Eva Johansson (s), Jan Björkman (s), Inger Lundberg (s), Krister Örnfjäder (s), Lena Öhrsvik (s), Anders Nilsson (s), Margareta Israelsson (s), Ewa Hedkvist Petersen (s), Ingegerd Sahlström (s), Ulrika Messing (s), Kristina Persson (s)

- 1994/95:Ub11(c) Andreas Carlgren (c), Marie Wilén (c), Erik Arthur Egervärn (c), Marianne Andersson (c)
- 1994/95:Ub12(kds) Inger Davidson (kds), Tuve Skånberg (kds)
- 1994/95:Ub304(c) Olof Johansson (c), Helena Nilsson (c), Per-Ola Eriksson (c), Agne Hansson (c), Andreas Carlgren (c), Marianne Andersson (c), Elving Andersson (c)
- 1994/95:Ub339(m) Beatrice Ask (m), Rune Rydén (m), Ulf Melin (m), Hans Hjortzberg-Nordlund (m), Tomas Högström (m), Margareta E Nordenvall (m), Ulf Kristersson (m), Chris Heister (m), Per Unckel (m), Birgitta Wistrand (m)
- 1994/95:Ub364(v) Gudrun Schyman (v), Hans Andersson (v), Ingrid Burman (v), Björn Samuelson (v), Eva Zetterberg (v), Britt-Marie Danestig-Olofsson (v), Hanna Zetterberg (v)
- 1994/95:Ub368(kds) Alf Svensson (kds), Inger Davidson (kds), Göran Hägglund (kds), Rose-Marie Frebran (kds), Mats Odell (kds), Chatrine Pålsson (kds)
- 1994/95:Ub53(c) Andreas Carlgren (c), Marianne Andersson (c), Marie Wilén (c), Erik Arthur Egervärn (c)
- 1994/95:Ub7(fp) Margitta Edgren (fp), Conny Sandholm (fp)
- 1994/95:Ub901(m) Carl Bildt (m), Lars Tobisson (m), Sonja Rembo (m), Anders Björck (m), Knut Billings (m), Birger Hagård (m), Gun Hellsvik (m), Gullan Lindblad (m), Bo Lundgren (m), Inger René (m), Karl-Gösta Svensson (m), Per Unckel (m), Per Westerberg (m)
- 1995/96:Ub43(m) Beatrice Ask (m), Rune Rydén (m), Ulf Melin (m), Hans Hjortzberg-Nordlund (m), Margareta E Nordenvall (m), Tomas Högström (m), Ulf Kristersson (m), Chris Heister (m), Per Unckel (m), Birgitta Wistrand (m)
- 1996/97:Ub16(fp) Ola Ström (fp), Siri Dannaeus (fp)
- 1996/97:Ub20(m) Beatrice Ask (m), Rune Rydén (m), Ulf Melin (m), Hans Hjortzberg-Nordlund (m), Margareta E Nordenvall (m), Tomas Högström (m), Ulf Kristersson (m), Chris Heister (m), Per Unckel (m), Birgitta Wistrand (m)
- 1996/97:Ub22(v) Gudrun Schyman (v), Hans Andersson (v), Ingrid Burman (v), Lars Bäckström (v), Owe Hellberg (v), Tanja Linderborg (v), Eva Zetterberg (v), Britt-Marie Danestig-Olofsson (v)
- 1996/97:Ub230(kd) Alf Svensson (kd), Göran Hägglund (kd), Inger Davidson (kd), Rose-Marie Frebran (kd), Mats Odell (kd), Chatrine Pålsson (kd)
- 1996/97:Ub24(c) Andreas Carlgren (c), Marianne Andersson (c), Marie Wilén (c), Margareta Andersson (c), Erik Arthur Egervärn (c), Karin Israelsson (c)

- 1996/97:Ub245(v) Gudrun Schyman (v), Hans Andersson (v), Ingrid Burman (v), Lars Bäckström (v), Owe Hellberg (v), Tanja Linderborg (v), Eva Zetterberg (v), Britt-Marie Danestig-Olofsson (v)
- 1996/97:Ub26(fp) Margitta Edgren (fp), Ola Ström (fp), Siri Dannaeus (fp)
- 1996/97:Ub28(mp) Gunnar Goude (mp), Kia Andreasson (mp), Per Lager (mp), Ragnhild Pohanka (mp)
- 1997/98:Ub201(m) Margareta E Nordenvall (m)
- 1997/98:Ub208(m) Carl Bildt (m), Lars Tobisson (m), Gullan Lindblad (m) Anders Björck (m), Beatrice Ask (m), Knut Billings (m), Birger Hagård (m), Gun Hellsvik (m), Bo Lundgren (m), Inger René (m), Karl-Gösta Svenson (m), Per Unckel (m), Per Westerberg (m)
- 1997/98:Ub221(fp) Lars Leijonborg (fp), Anne Wibble (fp), Eva Eriksson (fp), Elver Jonsson (fp), Ola Ström (fp), Isa Halvarsson (fp), Kerstin Heinemann (fp), Margitta Edgren (fp), Siri Dannaeus (fp)
- 1997/98:Ub239(c) Rigmor Ahlstedt (c)
- 1997/98:Ub247(m) Beatrice Ask (m), Rune Rydén (m), Hans Hjortzberg-Nordlund (m), Tomas Högström (m), Chris Heister (m), Birgitta Wistrand (m), Ulf Melin (m), Catharina Elmsäter-Svärd (m), Ulf Kristersson (m), Per Unckel (m)
- 1997/98:Ub250(fp) Lars Leijonborg (fp), Anne Wibble (fp), Eva Eriksson (fp), Elver Jonsson (fp), Ola Ström (fp), Isa Halvarsson (fp), Kerstin Heinemann (fp), Margitta Edgren (fp), Siri Dannaeus (fp)
- 1997/98:Ub256(kd) Alf Svensson (kd), Göran Hägglund (kd), Rose-Marie Frebran (kd), Chatrine Pålsson (kd), Inger Davidson (kd), Mats Odell (kd),
- 1997/98:Ub267(c) Olof Johansson (c), , Helena Nilsson (c), , Per-Ola Eriksson (c), , Elving Andersson (c), , Ingbritt Irhammar (c), , Andreas Carlgren (c), Agne Hansson (c), Marianne Andersson (c)
- 1997/98:Ub27(m) Beatrice Ask (m), Rune Rydén (m), Hans Hjortzberg-Nordlund (m), Tomas Högström (m), Chris Heister (m), Birgitta Wistrand (m), Ulf Melin (m), Catharina Elmsäter-Svärd (m), Ulf Kristersson (m), Per Unckel (m)
- 1997/98:Ub28(c) Andreas Carlgren (c), , Marianne Andersson (c), , Marie Wilén (c), Sivert Carlsson (c), , Margareta Andersson (c), Erik Arthur Egervärn (c)
- 1997/98:Ub281(v) Johan Lönnroth (v), , Hans Andersson (v), , Ingrid Burman (v), Lars Bäckström (v), , Owe Hellberg (v), Tanja Linderborg (v), , Eva Zetterberg (v), Britt-Marie Danestig (v)
- 1997/98:Ub29(fp) Ola Ström (fp), Barbro Westerholm (fp), Siri Dannaeus (fp)

- 1997/98:Ub43(c) Andreas Carlgren (c), Marianne Andersson (c), Erik Arthur Egervärn (c), Margareta Andersson (c), Marie Wilén (c), Sivert Carlsson (c)
- 1997/98:Ub45(kd) Inger Davidson (kd), Åke Carnerö (kd), Holger Gustafsson (kd), Ingrid Näslund (kd), Chatrine Pålsson (kd), Fanny Rizell (kd), Tuve Skånberg (kd), Rolf Åbjörnsson (kd),
- 1998/99:Ub1(fp) Lars Leijonborg (fp), Bo Könberg (fp), Kerstin Heinemann (fp), Elver Jonsson (fp), Siw Persson (fp), Yvonne Ångström (fp), Barbro Westerholm (fp), Ulf Nilsson (fp)
- 1998/99:Ub14(m) Beatrice Ask (m), Lars Hjertén (m), Tomas Högström (m), Per Bill (m), Anders Sjölund (m), Anita Sidén (m), Catharina Elmsäter-Svärd (m), Hans Hjortzberg-Nordlund (m), Sten Tolgfors (m)
- 1998/99:Ub16(kd) Yvonne Andersson (kd), Erling Wälivaara (kd), Gunilla Tjernberg (kd), Ulla-Britt Hagström (kd), Inger Davidson (kd), Rose-Marie Frebran (kd), Lars Gustafsson (kd), Dan Kihlström (kd), Maria Larsson (kd), Ester Lindstedt-Staaf (kd), Desirée Pethrus Engström (kd), Chatrine Pålsson (kd), Fanny Rizell (kd), Rosita Runegrund (kd), Ingvar Svensson (kd), Maj-Britt Wallhorn (kd)
- 1998/99:Ub2(v) Britt-Marie Danestig (v), Lennart Gustavsson (v), Kalle Larsson (v), Camilla Sköld (v)
- 1998/99:Ub210(m) Carl Bildt (m), Lars Tobisson (m), Beatrice Ask (m), Anders Björck (m), Carl Fredrik Graf (m), Chris Heister (m), Gun Hellsvik (m), Henrik Landerholm (m), Göran Lennmarker (m), Bo Lundgren (m), Inger René (m), Per Unckel (m), Per Westerberg (m)
- 1998/99:Ub227(c) Lennart Daléus (c), Agne Hansson (c), Birgitta Carlsson (c), Margareta Andersson (c), Sofia Jonsson (c), Birgitta Sellén (c)
- 1998/99:Ub246(kd) Alf Svensson (kd), Inger Davidson (kd), Mats Odell (kd), Rose-Marie Frebran (kd), Göran Hägglund (kd), Chatrine Pålsson (kd), Yvonne Andersson (kd)
- 1998/99:Ub268(fp) Barbro Westerholm (fp), Ulf Nilsson (fp), Yvonne Ångström (fp)
- 1998/99:Ub269(v) Gudrun Schyman (v), Hans Andersson (v), Ingrid Burman (v), Lars Bäckström (v), Stig Eriksson (v), Owe Hellberg (v), Berit Jóhannesson (v), Tanja Linderborg (v), Maggi Mikaelsson (v), Britt-Marie Danestig (v), Lennart Gustavsson (v), Kalle Larsson (v)
- 1998/99:Ub27(fp) Barbro Westerholm (fp), Ulf Nilsson (fp), Yvonne Ångström (fp)

- 1998/99:Ub801(mp) Birger Schlaug (mp), Gunnar Goude (mp), Kia Andreasson (mp), Peter Eriksson (mp), Matz Hammarström (mp), Helena Hillar Rosenqvist (mp), Barbro Johansson (mp), Mikael Johansson (mp), Thomas Julin (mp), Per Lager (mp), Ewa Larsson (mp), Gudrun Lindvall (mp), Yvonne Ruwaida (mp), Marianne Samuelsson (mp), Kerstin-Maria Stalín (mp), Lars Ångström (mp)
- 1999/2000:Ub16(m) Bo Lundgren (m), Beatrice Ask (m), Lars Hjertén (m), Tomas Högström (m), Per Bill (m), Anders Sjölund (m), Margit Gennser (m), Knut Billing (m), Gunnar Hökmark (m), Hans Hjortzberg-Nordlund (m)
- 1999/2000:Ub20(v) Britt-Marie Danestig (v), Lennart Gustavsson (v), Kalle Larsson (v)
- 1999/2000:Ub227(m) Bo Lundgren (m), Per Unckel (m), Beatrice Ask (m), Anders Björck (m), Carl Fredrik Graf (m), Chris Heister (m), Gun Hellsvik (m), Gunnar Hökmark (m), Henrik Landerholm (m), Göran Lenmarker (m), Fredrik Reinfeldt (m), Inger René (m), Per Westerberg (m)
- 1999/2000:Ub249(kd) Tuve Skånberg (kd)
- 1999/2000:Ub275(kd) Alf Svensson (kd), Inger Davidsson (kd), Göran Hägglund (kd), Mats Odell (kd), Dan Ericsson (kd), Chatrine Pålsson (kd), Maria Larsson (kd), Jan Erik Ågren (kd), Ragnwi Marcelind (kd)
- 1999/2000:Ub277(kd) Inger Davidsson (kd)
- 1999/2000:Ub294(fp) Lars Leijonborg (fp), Bo Könberg (fp), Kerstin Heinemann (fp), Elver Jonsson (fp), Siw Persson (fp), Yvonne Ångström (fp), Ulf Nilsson (fp), Ana Maria Narti (fp)
- 1999/2000:Ub311(m) Beatrice Ask (m), Lars Hjertén (m), Tomas Högström (m), Per Bill (m), Anders Sjölund (m), Anita Sidén (m), Catharina Elmsäter-Svärd (m), Hans Hjortzberg-Nordlund (m), Sten Tolgfors (m)
- 2000/01:Ub206(m) Sten Tolgfors (m)
- 2000/01:Ub225(fp) Lars Leijonborg (fp), Bo Könberg (fp), Kerstin Heinemann (fp), Elver Jonsson (fp), Siw Persson (fp), Yvonne Ångström (fp), Ulf Nilsson (fp), Ana Maria Narti (fp)
- 2000/01:Ub227(fp) Lars Leijonborg (fp), Bo Könberg (fp), Kerstin Heinemann (fp), Elver Jonsson (fp), Siw Persson (fp), Yvonne Ångström (fp), Lennart Kollmats (fp), Kenth Skärvik (fp)
- 2000/01:Ub236(fp) Lars Leijonborg (fp), Bo Könberg (fp), Kerstin Heinemann (fp), Elver Jonsson (fp), Siw Persson (fp), Yvonne Ångström (fp), Ulf Nilsson (fp), Ana Maria Narti (fp)

- 2000/01:Ub239(c) Lennart Daléus (c), Agne Hansson (c), Birgitta Carlsson (c), Margareta Andersson (c), Rolf Kenneryd (c), Kenneth Johansson (c), Lena Ek (c)
- 2000/01:Ub258(m) Bo Lundgren (m), Per Unckel (m), Beatrice Ask (m), Anders Björck (m), Carl Fredrik Graf (m), Chris Heister (m), Gun Hellsvik (m), Gunnar Hökmark (m), Henrik Landerholm (m), Göran Lennmarker (m), Fredrik Reinfeldt (m), Inger René (m), Per Westerberg (m)
- 2000/01:Ub260(m) Bo Lundgren (m), Per Unckel (m), Beatrice Ask (m), Anders Björck (m), Carl Fredrik Graf (m), Chris Heister (m), Gun Hellsvik (m), Gunnar Hökmark (m), Henrik Landerholm (m), Göran Lennmarker (m), Fredrik Reinfeldt (m), Inger René (m), Per Westerberg (m)
- 2000/01:Ub270(c) Sofia Jonsson (c), Margareta Andersson (c), Marianne Andersson (c), Erik Arthur Egervärn (c), Agne Hansson (c), Birgitta Sellén (c)
- 2000/01:Ub282(m) Beatrice Ask (m), Lars Hjertén (m), Tomas Högström (m), Per Bill (m), Anders Sjölund (m), Anita Sidén (m), Catharina Elmsäter-Svärd (m), Hans Hjortzberg-Nordlund (m), Sten Tolgfors (m)
- 2000/01:Ub287(kd) Yvonne Andersson (kd), Inger Davidson (kd), Erling Wälivaara (kd), Ulla-Britt Hagström (kd), Gunilla Tjernberg (kd), Maria Larsson (kd), Chatrine Pålsson (kd), Lars Gustafsson (kd), Ester Lindstedt-Staaf (kd), Rosita Runegrund (kd), Rose-Marie Frebran (kd), Fanny Rizell (kd), Magda Ayoub (kd), Kenneth Lantz (kd), Dan Kihlström (kd), Ingvar Svensson (kd), Helena Höij (kd)
- 2000/01:Ub316(kd) Alf Svensson (kd), Inger Davidson (kd), Göran Hägglund (kd), Mats Odell (kd), Ulf Björklund (kd), Chatrine Pålsson (kd), Maria Larsson (kd), Jan Erik Ågren (kd), Ragnwi Marcelind (kd)
- 2000/01:Ub331(kd) Ulla-Britt Hagström (kd), Inger Davidson (kd), Yvonne Andersson (kd), Erling Wälivaara (kd), Gunilla Tjernberg (kd), Maria Larsson (kd), Dan Kihlström (kd), Ingvar Svensson (kd), Chatrine Pålsson (kd), Lars Gustafsson (kd), Rosita Runegrund (kd), Ester Lindstedt-Staaf (kd), Sven Brus (kd), Rose-Marie Frebran (kd), Fanny Rizell (kd), Magda Ayoub (kd), Kenneth Lantz (kd)
- 2000/01:Ub816(mp) Matz Hammarström (mp), Gunnar Goude (mp), Kia Andreasson (mp), Barbro Feltzing (mp), Helena Hillar Rosenqvist (mp), Mikael Johansson (mp), Thomas Julin (mp), Per Lager (mp), Ewa Larsson (mp), Gudrun Lindvall (mp), Yvonne Ruwaida (mp), Ingegerd Saarinen (mp), Marianne Samuelsson (mp), Birger Schlaug (mp), Kerstin-Maria Stalin (mp), Lars Ångström (mp)

- 2001/02:Ub15(m) Beatrice Ask (m), Tomas Högström (m), , Catharina Elmsäter-Svärd (m), , Anita Sidén (m), Hans Hjortzberg-Nordlund (m), , Per Bill (m), Anders Sjölund (m), Lars Hjertén (m), Sten Tolgfors (m)
- 2001/02:Ub221(fp) Lars Leijonborg (fp), Bo Könberg (fp), Elver Jonsson (fp), Yvonne Ångström (fp), Ana Maria Narti (fp), Kerstin Heinemann (fp), Karin Pilsäter (fp), Ulf Nilsson (fp)
- 2001/02:Ub222(fp) Lars Leijonborg (fp), Bo Könberg (fp), Elver Jonsson (fp), Yvonne Ångström (fp), Ana Maria Narti (fp), Kerstin Heinemann (fp), Karin Pilsäter (fp), Ulf Nilsson (fp)
- 2001/02:Ub233(m) Bo Lundgren (m), Per Unckel (m), Anders Björck (m), Chris Heister (m), , Gunnar Hökmark (m), , Göran Lennmarker (m), Inger René (m), Beatrice Ask (m), Carl Fredrik Graf (m), Anders G Hökmark (m), Henrik Landerholm (m), Fredrik Reinfeldt (m), Per Westerberg (m)
- 2001/02:Ub27(m) Beatrice Ask (m), , Tomas Högström (m), , Catharina Elmsäter-Svärd (m), , Anita Sidén (m), , Hans Hjortzberg-Nordlund (m), , Per Bill (m), Anders Sjölund (m), Lars Hjertén (m), Sten Tolgfors (m)
- 2001/02:Ub270(kd) Yvonne Andersson (kd)
- 2001/02:Ub30(fp) Ulf Nilsson (fp), , Yvonne Ångström (fp)
- 2001/02:Ub342(kd) Mikael Oscarsson (kd)
- 2001/02:Ub393(mp) Gunnar Goude (mp), Marianne Samuelsson (mp), Gudrun Lindvall (mp), Kerstin-Maria Stalin (mp)
- 2001/02:Ub436(kd) Yvonne Andersson (kd), Inger Davidson (kd), Magda Ayoub (kd), Sven Brus (kd), Rose-Marie Frebran (kd), Lars Gustafsson (kd), Ulla-Britt Hagström (kd), Dan Kihlström (kd), Kenneth Lantz (kd), Maria Larsson (kd), Ester Lindstedt-Staaf (kd), Désirée Pethrus Engström (kd), Chatrine Pålsson (kd), Fanny Rizell (kd), Rosita Runegrund (kd), Ingvar Svensson (kd), Gunilla Tjernberg (kd), Erling Wälivaara (kd)
- 2001/02:Ub446(kd) Alf Svensson (kd), Inger Davidson (kd), Ulf Björklund (kd), Göran Hägglund (kd), Maria Larsson (kd), Ragnwi Marcelind (kd), Mats Odell (kd), Chatrine Pålsson (kd), Jan Erik Ågren (kd)
- 2001/02:Ub447(kd) Ulla-Britt Hagström (kd), Inger Davidson (kd), Yvonne Andersson (kd), Magda Ayoub (kd), Sven Brus (kd), Rose-Marie Frebran (kd), Lars Gustafsson (kd), Dan Kihlström (kd), Kenneth Lantz (kd), Maria Larsson (kd), Ester Lindstedt-Staaf (kd), Désirée Pethrus Engström (kd), Chatrine Pålsson (kd), Fanny Rizell (kd), Rosita Runegrund (kd), Ingvar Svensson (kd), Gunilla Tjernberg (kd), Erling Wälivaara (kd)

- 2001/02:Ub458(mp) Lotta Nilsson-Hedström (mp), Matz Hammarström (mp), Kia Andresson (mp), Helena Hillar Rosenqvist (mp), Per Lager (mp), Gudrun Lindvall (mp), Ingegerd Saarinen (mp), Birger Schlaug (mp), Lars Ångström (mp), Gunnar Goude (mp), Barbro Feltzing (mp), Mikael Johansson (mp), Ewa Larsson (mp), Yvonne Ruwaida (mp), Marianne Samuelsson (mp), Kerstin-Maria Stalin (mp)
- 2001/02:Ub483(m) Beatrice Ask (m), Lars Hjertén (m), Tomas Högström (m), Per Bill (m), Anders Sjölund (m), Anita Sidén (m), Catharina Elmsäter-Svärd (m), Hans Hjortzberg-Nordlund (m), Sten Tolgfors (m)
- 2001/02:Ub523(s) Cinnika Beiming (s), Yilmaz Kerimo (s), Eva Arvidsson (s), Christina Axelsson (s), Tullia von Sydow (s)
- 2002/03:Ub229(fp) Lars Leijonborg (fp), Bo Könberg (fp), Linnéa Darell (fp), Marita Aronson (fp), Tobias Krantz (fp), Lennart Kollmats (fp), Ulf Nilsson (fp), Karin Pilsäter (fp), Erik Ullenhag (fp), Yvonne Ångström (fp), Ana Maria Narti (fp), Axel Darvik (fp), Anita Brodén (fp), Liselott Hagberg (fp),
- 2002/03:Ub244(fp) Lars Leijonborg (fp), Bo Könberg (fp), Linnéa Darell (fp), Marita Aronson (fp), Tobias Krantz (fp), Lennart Kollmats (fp), Ulf Nilsson (fp), Karin Pilsäter (fp), Erik Ullenhag (fp), Yvonne Ångström (fp), Ana Maria Narti (fp), Axel Darvik (fp), Liselott Hagberg (fp), Anita Brodén (fp)
- 2002/03:Ub298(m) Bo Lundgren (m), Fredrik Reinfeldt (m), Beatrice Ask (m), Per Westerberg (m), Anders Björck (m), Gunilla Carlsson (m), Catharina Elmsäter-Svärd (m), Chris Heister (m), Cristina Husmark Pehrsson (m), Gunnar Hökmark (m), Göran Lennmarker (m), Marietta de Pourbaix-Lundin (m), Sten Tolgfors (m)
- 2002/03:Ub3(kd) Inger Davidson (kd), Sven Brus (kd), Dan Kihlström (kd), Ulrik Lindgren (kd), Chatrine Pålsson (kd), Olle Sandahl (kd), Helena Höj (kd), Kenneth Lantz (kd), Torsten Lindström (kd), Rosita Runegrund (kd), Gunilla Tjernberg (kd)
- 2002/03:Ub329(s) Håkan Juholt (s), Ann-Marie Fagerström (s), Agneta Ringman (s)
- 2002/03:Ub336(c) Maud Olofsson (c), Agne Hansson (c), Åsa Torstensson (c), Kenneth Johansson (c), Margareta Andersson (c), Lena Ek (c), Eskil Erlandsson (c), Sofia Larsen (c)
- 2002/03:Ub410(m) Gunilla Carlsson (m) i Tyresö, Per Bill (m), Anna Ibrisagic (m), Tobias Billström (m), Ewa Björling (m), Tomas Högström (m)
- 2002/03:Ub417(kd) Alf Svensson (kd), Stefan Attefall (kd), Maria Larsson (kd), Inger Davidson (kd), Johnny Gylling (kd), Göran Häggglund (kd), Helena Höj (kd), Mats Odell (kd), Chatrine Pålsson (kd)

- 2002/03:Ub443(kd) Inger Davidson (kd), Sven Brus (kd), Helena Höij (kd), Dan Kihlström (kd), Kenneth Lantz (kd), Ulrik Lindgren (kd), Torsten Lindström (kd), Chatrine Pålsson (kd), Rosita Runegrund (kd), Olle Sandahl (kd), Gunilla Tjernberg (kd)
- 2002/03:Ub444(kd) Torsten Lindström (kd), Inger Davidson (kd), Sven Brus (kd), Helena Höij (kd), Dan Kihlström (kd), Kenneth Lantz (kd), Ulrik Lindgren (kd), Chatrine Pålsson (kd), Rosita Runegrund (kd), Olle Sandahl (kd), Gunilla Tjernberg (kd)
- 2003/04:Ub10(kd) Torsten Lindström (kd), Inger Davidson (kd), Olle Sandahl (kd), Sven Brus (kd), Dan Kihlström (kd), Kenneth Lantz (kd), Ulrik Lindgren (kd), Chatrine Pålsson (kd), Rosita Runegrund (kd), Gunilla Tjernberg (kd)
- 2003/04:Ub11(c) Sofia Larsen (c), Birgitta Sellén (c), Jan Andersson (c), Margareta Andersson (c), Birgitta Carlsson (c), Kenneth Johansson (c), Håkan Larsson (c)
- 2003/04:Ub12(fp) Ulf Nilsson (fp), Ana Maria Narti (fp), Axel Darvik (fp), Liselott Hagberg (fp)
- 2003/04:Ub276(m) Bo Lundgren (m), Fredrik Reinfeldt (m), Beatrice Ask (m), Per Westerberg (m), Catharina Elmsäter-Svärd (m), Lennart Hedquist (m), Cristina Husmark Pehrsson (m), Gunnar Hökmark (m), Göran Lennmarker (m), Mikael Odenberg (m), Marietta de Pourbaix-Lundin (m), Sten Tolgfors (m), Gunilla Carlsson i Tyresö (m)
- 2003/04:Ub341(kd) Mikael Oscarsson (kd)
- 2003/04:Ub367(fp) Lars Leijonborg (fp), Bo Könberg (fp), Linnéa Darell (fp), Marita Aronson (fp), Tobias Krantz (fp), Lennart Kollmats (fp), Ulf Nilsson (fp), Karin Pilsäter (fp), Erik Ullenhag (fp), Yvonne Ångström (fp), Ana Maria Narti (fp), Axel Darvik (fp)
- 2003/04:Ub377(kd) Inger Davidson (kd), Sven Brus (kd), Helena Höij (kd), Dan Kihlström (kd), Kenneth Lantz (kd), Ulrik Lindgren (kd), Torsten Lindström (kd), Chatrine Pålsson (kd), Rosita Runegrund (kd), Olle Sandahl (kd), Gunilla Tjernberg (kd)
- 2003/04:Ub388(fp) Ulf Nilsson (fp), Ana Maria Narti (fp), Axel Darvik (fp), Marita Aronson (fp), Liselott Hagberg (fp), Anita Brodén (fp)
- 2003/04:Ub392(c) Håkan Larsson (c), Birgitta Sellén (c), Margareta Andersson (c), Jan Andersson (c), Birgitta Carlsson (c), Kenneth Johansson (c)
- 2003/04:Ub439(kd) Alf Svensson (kd), Stefan Attefall (kd), Maria Larsson (kd), Inger Davidson (kd), Johnny Gylling (kd), Göran Hägglund (kd), Helena Höij (kd), Mats Odell (kd), Chatrine Pålsson (kd)

- 2003/04:Ub498(kd) Alf Svensson (kd), Stefan Attefall (kd), Maria Larsson (kd), Inger Davidson (kd), Johnny Gylling (kd), Göran Hägglund (kd), Helena Höij (kd), Mats Odell (kd), Chatrine Pålsson (kd), Torsten Lindström (kd)
- 2004/05:Ub226(m) Peter Danielsson (m)
- 2004/05:Ub230(mp) Peter Eriksson (mp), Maria Wetterstrand (mp), Mikaela Valtersson (mp), Leif Björnlod (mp), Åsa Domeij (mp), Barbro Feltzing (mp), Gustav Fridolin (mp), Lotta Hedström (mp), Helena Hillar Rosenqvist (mp), Ulf Holm (mp), Mikael Johansson (mp), Mona Jönsson (mp), Jan Lindholm (mp), Claes Roxbergh (mp), Yvonne Ruwaida (mp), Ingegerd Saarinen (mp), Lars Ångström (mp)
- 2004/05:Ub390(m) Fredrik Reinfeldt (m), Beatrice Ask (m), Lennart Hedquist (m), Göran Lennmarker (m), Marietta de Pourbaix-Lundin (m), Sten Tolgfors (m), Mikael Odenberg (m), Gunilla Carlsson (m) i Tyresö, Per Westerberg (m), Catharina Elmsäter-Svärd (m), Cristina Husmark Pehrsson (m)
- 2004/05:Ub460(kd) Torsten Lindström (kd), Inger Davidson (kd), Sven Brus (kd), Dan Kihlström (kd), Kenneth Lantz (kd), Ulrik Lindgren (kd), Chatrine Pålsson (kd), Rosita Runegrund (kd), Olle Sandahl (kd), Gunilla Tjernberg (kd)
- 2004/05:Ub477(c) Sofia Larsen (c), Birgitta Carlsson (c), Håkan Larsson (c), Birgitta Sellén (c), Margareta Andersson (c), Kenneth Johansson (c), Jan Andersson (c)
- 2004/05:Ub480(kd) Inger Davidson (kd), Sven Brus (kd), Dan Kihlström (kd), Kenneth Lantz (kd), Ulrik Lindgren (kd), Torsten Lindström (kd), Chatrine Pålsson (kd), Rosita Runegrund (kd), Olle Sandahl (kd), Gunilla Tjernberg (kd)
- 2005/06:Ub238(m) Fredrik Reinfeldt (m), Mikael Odenberg (m), Beatrice Ask (m), Per Westerberg (m), Per Bill (m), Gunilla Carlsson i Tyresö (m), Catharina Elmsäter-Svärd (m), Lennart Hedquist (m), Cristina Husmark Pehrsson (m), Tomas Högström (m), Göran Lennmarker (m), Marietta de Pourbaix-Lundin (m), Sten Tolgfors (m)
- 2005/06:Ub283(m) Sten Tolgfors (m), Margareta Pålsson (m), Peter Danielsson (m), Ewa Björling (m), Tomas Högström (m), Per Bill (m)
- 2005/06:Ub299(s) Ann-Christin Ahlberg (s)
- 2005/06:Ub339(m) Sten Tolgfors (m), Margareta Pålsson (m), Peter Danielsson (m), Ewa Björling (m), Tomas Högström (m), Per Bill (m)

- 2005/06:Ub343(fp) Lars Leijonborg (fp), Bo Könberg (fp), Anna Grönlund Krantz (fp), Marita Aronson (fp), Martin Andreasson (fp), Liselott Hagberg (fp), Tobias Krantz (fp), Ulf Nilsson (fp), Karin Pilsäter (fp), Erik Ullenhag (fp), Yvonne Ångström (fp), Ana Maria Narti (fp), Axel Darvik (fp), Anita Brodén (fp), Christer Nylander (fp)
- 2005/06:Ub345(fp) Ulf Nilsson (fp), Ana Maria Narti (fp), Axel Darvik (fp), Marita Aronson (fp), Anita Brodén (fp), Christer Nylander (fp)
- 2005/06:Ub354(v) Lars Ohly (v), Lars Bäckström (v), Berit Jóhannesson (v), Lennart Gustavsson (v), Alice Åström (v), Sermin Özürküt (v)
- 2005/06:Ub426(c) Birgitta Sellén (c), Anders Larsson (c), Håkan Larsson (c), Jan Andersson (c), Margareta Andersson (c), Birgitta Carlsson (c), Kenneth Johansson (c)
- 2005/06:Ub428(mp) Peter Eriksson (mp), Maria Wetterstrand (mp), Mikaela Valtersson (mp), Leif Björnlod (mp), Åsa Domeij (mp), Barbro Feltzing (mp), Gustav Fridolin (mp), Lotta Hedström (mp), Helena Hillar Rosenqvist (mp), Ulf Holm (mp), Mikael Johansson (mp), Mona Jönsson (mp), Jan Lindholm (mp), Claes Roxbergh (mp), Yvonne Ruwaida (mp), Karin Svensson Smith (-), Ingegerd Saarinen (mp), Lars Ångström (mp)
- 2005/06:Ub516(m) Sten Tolgfors (m), Margareta Pålsson (m), Peter Danielsson (m), Ewa Björling (m), Tomas Högström (m), Per Bill (m)
- 2005/06:Ub534(kd) Torsten Lindström (kd), Inger Davidson (kd), Sven Brus (kd), Dan Kihlström (kd), Kenneth Lantz (kd), Ulrik Lindgren (kd), Chatrine Pålsson (kd), Rosita Runegrund (kd), Olle Sandahl (kd), Gunilla Tjernberg (kd)
- 2005/06:Ub555(kd) Torsten Lindström (kd), Inger Davidson (kd), Sven Brus (kd), Dan Kihlström (kd), Kenneth Lantz (kd), Ulrik Lindgren (kd), Chatrine Pålsson (kd), Rosita Runegrund (kd), Olle Sandahl (kd), Gunilla Tjernberg (kd)
- 2005/06:Ub587(kd) Göran Hägglund (kd), Stefan Attefall (kd), Maria Larsson (kd), Mats Odell (kd), Inger Davidson (kd), Johnny Gylling (kd), Helena Höij (kd), Ragnwi Marcelind (kd), Chatrine Pålsson (kd)
- 2005/06:Ub593(kd) Inger Davidson (kd), Chatrine Pålsson (kd), Ulrik Lindgren (kd), Rosita Runegrund (kd), Sven Brus (kd), Kenneth Lantz (kd), Torsten Lindström (kd), Gunilla Tjernberg (kd), Dan Kihlström (kd), Olle Sandahl (kd)
- 2006/07:Ub14(v) Rossana Dinamarca (v), Torbjörn Björlund (v), Egon Frid (v), Siv Holma (v), Elina Linna (v), Eva Olofsson (v), Lena Olsson (v), Alice Åström (v)
- 2006/07:Ub15(s) Marie Granlund (s), Mikael Damberg (s), Agneta Lundberg (s), Louise Malmström (s), Ibrahim Baylan (s), Peter Hultqvist (s), Magdalena Streijffert (s), Thomas Strand (s)

- 2006/07:Ub16(mp) Mats Pertoft (mp), Max Andersson (mp), Mikaela Valtersson (mp), Peter Rådberg (mp), Gunvor G Ericson (mp), Bodil Ceballos (mp), Mehmet Kaplan (mp)
- 2006/07:Ub212(s) Ann-Christin Ahlberg (s)
- 2006/07:Ub253(mp) Mats Pertoft (mp), Max Andersson (mp), Peter Rådberg (mp), Karla López (mp), Mikaela Valtersson (mp)
- 2006/07:Ub254(mp) Mats Pertoft (mp), Max Andersson (mp), Peter Rådberg (mp), Karla López (mp), Mikaela Valtersson (mp)
- 2006/07:Ub263(mp) Mats Pertoft (mp), Peter Rådberg (mp), Max Andersson (mp)
- 2006/07:Ub309(v) Lars Ohly (v), Marie Engström (v), Wiwi-Anne Johansson (v), Elina Linna (v), Peter Pedersen (v), Kent Persson (v), Alice Åström (v), Rossana Dinamarca (v)
- 2007/08:Ub216(s) Ann-Christin Ahlberg (s)
- 2007/08:Ub353(v) Lars Ohly (v), Marianne Berg (v), Wiwi-Anne Johansson (v), Hans Linde (v), Elina Linna (v), Kent Persson (v), Alice Åström (v), Rossana Dinamarca (v)
- 2007/08:Ub387(fp) Agneta Berliner (fp), Hans Backman (fp), Liselott Hagberg (fp), Camilla Lindberg (fp)
- 2007/08:Ub514(s) Marie Granlund (s), Mikael Damberg (s), Agneta Lundberg (s), Louise Malmström (s), Peter Hultqvist (s), Thomas Strand (s), Caroline Helmersson-Olsson (s)
- 2007/08:Ub566(mp) Mats Pertoft (mp), Mikaela Valtersson (mp), Peter Rådberg (mp), Max Andersson (mp), Gunvor G Ericson (mp), Karla López (mp), Bodil Ceballos (mp)
- 2008/09:Ub10(v) Rossana Dinamarca (v), Siv Holma (v), Amineh Kakabaveh (v), Elina Linna (v)
- 2008/09:Ub11(mp) Mats Pertoft (mp), Peter Rådberg (mp), Lage Rahm (mp), Jan Lindholm (mp), Mikaela Valtersson (mp)
- 2008/09:Ub16(v) Rossana Dinamarca (v), Siv Holma (v), Amineh Kakabaveh (v), Elina Linna (v)
- 2008/09:Ub17(s) Marie Granlund (s), Mikael Damberg (s), Agneta Lundberg (s), Louise Malmström (s), Peter Hultqvist (s), Thomas Strand (s), Caroline Helmersson-Olsson (s), Roland Bäckman (s)
- 2008/09:Ub18(mp) Mats Pertoft (mp), Lage Rahm (mp), Peter Rådberg (mp)
- 2008/09:Ub34(v) Rossana Dinamarca (v), Siv Holma (v), Amineh Kakabaveh (v), Elina Linna (v)

- 2008/09:Ub36(s) Marie Granlund (s), Mikael Damberg (s), Agneta Lundberg (s), Louise Malmström (s), Peter Hultqvist (s), Thomas Strand (s), Caroline Helmersson-Olsson (s), Jan Emanuel Johansson (s)
- 2008/09:Ub363(s) Olle Thorell (s), Pia Nilsson (s)
- 2008/09:Ub452(s) Christina Zedell (s), Carina Moberg (s), Nikos Papadopoulos (s), Bosse Ringholm (s)
- 2008/09:Ub468(fp) Tina Acketoft (fp), Nina Larsson (fp), Karin Granbom (fp)
- 2008/09:Ub491(mp) Mats Pertoft (mp), Peter Rådberg (mp), Lage Rahm (mp)
- 2008/09:Ub526(mp) Maria Wetterstrand (mp), Peter Eriksson (mp), Mats Pertoft (mp), Max Andersson (mp), Bodil Ceballos (mp), Esabelle Dingizian (mp), Tina Ehn (mp), Gunvor G Ericson (mp), Ulf Holm (mp), Mikael Johansson (mp), Mehmet Kaplan (mp), Helena Leander (mp), Jan Lindholm (mp), Thomas Nihlén (mp), Lage Rahm (mp), Peter Rådberg (mp), Mikaela Valtersson (mp), Christopher Ödmann (mp)
- 2008/09:Ub541(fp) Agneta Berliner (fp), Camilla Lindberg (fp), Hans Backman (fp)
- 2008/09:Ub589(s) Marie Granlund (s), Mikael Damberg (s), Agneta Lundberg (s), Louise Malmström (s), Peter Hultqvist (s), Thomas Strand (s), Caroline Helmersson-Olsson (s), Roland Bäckman (s)
- 2008/09:Ub591(s) Mona Sahlin (s), Sven-Erik Österberg (s), Leif Jakobsson (s), Kristina Zakrisson (s), Tone Tingsgård (s), Berit Andnor (s), Thomas Östros (s), Lars Johansson (s), Thomas Bodström (s), Carina Moberg (s), Urban Ahlin (s), Anders Karlsson (s), Veronica Palm (s), Ylva Johansson (s), Margareta Israelsson (s), Marie Granlund (s), Ibrahim Baylan (s), Anders Ygeman (s), Tomas Eneroth (s), Berit Högman (s), Susanne Eberstein (s)
- 2008/09:Ub595(s) Marie Granlund (s), Mikael Damberg (s), Agneta Lundberg (s), Louise Malmström (s), Peter Hultqvist (s), Thomas Strand (s), Caroline Helmersson-Olsson (s), Roland Bäckman (s)
- 2008/09:Ub599(s) Marie Granlund (s), Mikael Damberg (s), Agneta Lundberg (s), Louise Malmström (s), Peter Hultqvist (s), Thomas Strand (s), Caroline Helmersson-Olsson (s), Roland Bäckman (s)
- 2008/09:Ub9(s) Marie Granlund (s), Mikael Damberg (s), Agneta Lundberg (s), Louise Malmström (s), Peter Hultqvist (s), Thomas Strand (s), Caroline Helmersson-Olsson (s), Roland Bäckman (s)
- 2009/10:Ub13(v) Rossana Dinamarca (v), Siv Holma (v), Amineh Kakabaveh (v), Elina Linna (v), Eva Olofsson (v), Lena Olsson (v)
- 2009/10:Ub14(mp) Mats Pertoft (mp), Lage Rahm (mp), Peter Rådberg (mp)

2009/10:Ub15(s)	Marie Granlund (s), Mikael Damberg (s), Agneta Lundberg (s), Louise Malmström (s), Peter Hultqvist (s), Thomas Strand (s), Caroline Helmersson-Olsson (s)
2009/10:Ub216(m)	Rolf K Nilsson (m)
2009/10:Ub289(fp)	Agneta Berlin (fp), Hans Backman (fp), Camilla Lindberg (fp)
2009/10:Ub316(fp)	Karin Granbom Ellison (fp)
2009/10:Ub428(kd)	Dan Kihlström (kd), Emma Henriksson (kd)
2009/10:Ub434(kd)	Michael Anefur och Emma Henriksson (kd)
2009/10:Ub468(kd)	Emma Henriksson (kd)
2009/10:Ub477(s)	Olle Thorell (s), Margareta Israelsson (s), Pia Nilsson (s), Sven-Erik Österberg (s)
2009/10:Ub513(mp)	Mats Pertoft (mp), Lage Rahm (mp), Peter Rådberg (mp)
2009/10:Ub556(s)	Marie Granlund (s), Mikael Damberg (s), Peter Hultqvist (s), Jan Emanuel Johansson (s), Louise Malmström (s), Agneta Lundberg (s), Thomas Strand (s), Caroline Helmersson-Olsson (s)
2009/10:Ub557(s)	Marie Granlund (s), Mikael Damberg (s), Caroline Helmersson-Olsson (s), Peter Hultqvist (s), Jan Emanuel Johansson (s), Louise Malmström (s), Agneta Lundberg (s), Thomas Strand (s)
2010/11:Ub1(sd)	Richard Jomshof (SD), Margareta Sandstedt (SD), William Petzäll (SD)
2010/11:Ub2(s)	Fredrik Schulte (M)
2010/11:Ub245(s)	Olle Thorell (S)
2010/11:Ub309(kd)	Emma Henriksson (KD)
2010/11:Ub372(kd)	Mikael Oscarsson (KD)
2010/11:Ub426(s)	Mikael Damberg (S), Jabar Amin (MP),
2010/11:Ub471(sd)	Richard Jomshof (SD), Margareta Sandstedt (SD), William Petzäll (SD)
2010/11:Ub482(s)	Mikael Damberg (S), Louise Malmström (S), Gunilla Svantorp (S), Thomas Strand (S), Caroline Helmersson Olsson (S), Håkan Bergman (S)
2010/11:Ub6(v)	Rossana Dinamarca (V), Ulla Andersson (V), Josefin Brink (V), Christina Höj Larsen (V), Wiwi-Anne Johansson (V), Jacob Johnson (V)

Tidigare utgåvor:

Editors: Kjell Härnqvist and Karl-Gustaf Stukát

1. KARL-GUSTAF STUKÁT *Lekskolans inverkan på barns utveckling*. Stockholm 1966
2. URBAN DAHLLÖF *Skoldifferentiering och undervisningsförlöpp*. Stockholm 1967
3. ERIK WALLIN *Spelling. Factorial and experimental studies*. Stockholm 1967
4. BENGT-ERIK ANDERSSON *Studies in adolescent behaviour. Project Yg, Youth in Göteborg*. Stockholm 1969
5. FERENCE MARTON *Structural dynamics of learning*. Stockholm 1970
6. ALLAN SVENSSON *Relative achievement. School performance in relation to intelligence, sex and home environment*. Stockholm 1971
7. GUNNI KÄRRBY *Child rearing and the development of moral structure*. Stockholm 1971

Editors: Urban Dahllöf, Kjell Härnqvist and Karl-Gustaf Stukát

8. ULF P. LUNDGREN *Frame factors and the teaching process. A contribution to curriculum theory and theory on teaching*. Stockholm 1972
9. LENNART LEVIN *Comparative studies in foreign-language teaching*. Stockholm 1972
10. RODNEY ÅSBERG *Primary education and national development*. Stockholm 1973
11. BJÖRN SANDGREN *Kreativ utveckling*. Stockholm 1974
12. CHRISTER BRUSLING *Microteaching - A concept in development*. Stockholm 1974
13. KJELL RUBENSON *Rekrytering till vuxenutbildning. En studie av kortutbildade yngre män*. Göteborg 1975
14. ROGER SÄLJÖ *Qualitative differences in learning as a function of the learner's conception of the task*. Göteborg 1975
15. LARS OWE DAHLGREN *Qualitative differences in learning as a function of content-oriented guidance*. Göteborg 1975
16. MARIE MÅNSSON *Samarbete och samarbetsförmåga. En kritisk granskning*. Lund 1975
17. JAN-ERIC GUSTAFSSON *Verbal and figural aptitudes in relation to instructional methods. Studies in aptitude - treatment interactions*. Göteborg 1976
18. MATS EKHOLM *Social utveckling i skolan. Studier och diskussion*. Göteborg 1976

19. LENNART SVENSSON *Study skill and learning*. Göteborg 1976

20. BJÖRN ANDERSSON *Science teaching and the development of thinking*. Göteborg 1976

21. JAN-ERIK PERNEMAN *Medvetenhet genom utbildning*. Göteborg 1977

Editors: Kjell Härnqvist, Ference Marton and Karl-Gustaf Stukát

22. INGA WERNERSSON *Könsdifferentiering i grundskolan*. Göteborg 1977

23. BERT AGGESTEDT & ULLA TEBELIUS *Barns upplevelser av idrott*. Göteborg 1977

24. ANDERS FRANSSON *Att rädas prov och att vilja veta*. Göteborg 1978

25. ROLAND BJÖRKBERG *Föreställningar om arbete, utveckling och livsrytm*. Göteborg 1978

26. GUNILLA SVINGBY *Lärplaner som styrmedel för svensk obligatorisk skola. Teoretisk analys och ett empiriskt bidrag*. Göteborg 1978

27. INGA ANDERSSON *Tankestilar och hemmiljö*. Göteborg 1979

28. GUNNAR STANGVIK *Self-concept and school segregation*. Göteborg 1979

29. MARGARETA KRISTIANSSON *Matematikkunskaper Lgr 62, Lgr 69*. Göteborg 1979

30. BRITT JOHANSSON *Kunskapsbehov i omvårdnadsarbete och kunskapskrav i vårdutbildning*. Göteborg 1979

31. GÖRAN PATRIKSSON *Socialisation och involvering i idrott*. Göteborg 1979

32. PETER GILL *Moral judgments of violence among Irish and Swedish adolescents*. Göteborg 1979

33. TAGE LJUNGBLAD *Förskola - grundskola i samverkan. Förutsättningar och hinder*. Göteborg 1980

34. BERNER LINDSTRÖM *Forms of representation, content and learning*. Göteborg 1980

35. CLAES-GÖRAN WENESTAM *Qualitative differences in retention*. Göteborg 1980

36. BRITT JOHANSSON *Pedagogiska samtal i vårdutbildning. Innehåll och språkbruk*. Göteborg 1981

37. LEIF LYBECK *Arkimedes i klassen. En ämnespedagogisk berättelse*. Göteborg 1981

38. BJÖRN HASSELGREN *Ways of apprehending children at play. A study of pre-school student teachers' development*. Göteborg 1981

39. LENNART NILSSON *Yrkesutbildning i nutidshistoriskt perspektiv. Yrkesutbildningens utveckling från skräväsandets uppbörande 1846 till 1980-talet samt tankar om framtida inriktning*. Göteborg 1981
40. GUDRUN BALKE-AURELL *Changes in ability as related to educational and occupational experience*. Göteborg 1982
41. ROGER SÄLJÖ *Learning and understanding. A study of differences in constructing meaning from a text*. Göteborg 1982
42. ULLA MARKLUND *Droger och påverkan. Elevanalys som utgångspunkt för drogundervisning*. Göteborg 1983
43. SVEN SETTERLIND *Avslappningsstråning i skolan. Forskningsöversikt och empiriska studier*. Göteborg 1983
44. EGIL ANDERSSON & MARIA LAWENIUS *Lärares uppfattning av undervisning*. Göteborg 1983
45. JAN THEMAN *Uppfattningar av politisk makt*. Göteborg 1983
46. INGRID PRAMLING *The child's conception of learning*. Göteborg 1983
47. PER OLOF THÅNG *Vuxenlärares förhållningssätt till deltagarverfarenheter. En studie inom AMU*. Göteborg 1984
48. INGE JOHANSSON *Fritidspedagog på fritidshem. En yrkesgrupps syn på sitt arbete*. Göteborg 1984
49. GUNILLA SVANBERG *Medansvar i undervisning. Metoder för observation och kvalitativ analys*. Göteborg 1984
50. SVEN-ERIC REUTERBERG *Studiemedel och rekrytering till högskolan*. Göteborg 1984
51. GÖSTA DAHLGREN & LARS-ERIK OLSSON *Läsning i barnperspektiv*. Göteborg 1985
52. CHRISTINA KÄRRQVIST *Kunskapsutveckling genom experimentcenterade dialoger i ellära*. Göteborg 1985
53. CLAES ALEXANDERSSON *Stabilitet och förändring. En empirisk studie av förhållandet mellan skolkunskap och vardagsvetande*. Göteborg 1985
54. LILLEMOR JERNQVIST *Speech regulation of motor acts as used by cerebral palsied children. Observational and experimental studies of a key feature of conductive education*. Göteborg 1985
55. SOLVEIG HÄGGLUND *Sex-typing and development in an ecological perspective*. Göteborg 1986
56. INGRID CARLGREN *Lokalt utvecklingsarbete*. Göteborg 1986
57. LARSSON, ALEXANDERSSON, HELMSTAD & THÅNG *Arbetsupplevelse och utbildningssyn hos icke facklärd. Göteborg 1986*
58. ELVI WALLDAL *Studier vid gymnasieskolans världlinje. Förväntad yrkesposition, rollpåverkan, själuppfattning*. Göteborg 1986
- Editors: Jan-Eric Gustafsson, Ference Marton and Karl-Gustaf Stukát
59. EIE ERICSSON *Foreign language teaching from the point of view of certain student activities*. Göteborg 1986
60. JAN HOLMER *Högre utbildning för lågutbildade i industrin*. Göteborg 1987
61. ANDERS HILL & TULLIE RABE *Psykiiskt utvecklingsstörda i kommunal förskola*. Göteborg 1987
62. DAGMAR NEUMAN *The origin of arithmetic skills. A phenomenographic approach*. Göteborg 1987
63. TOMAS KROKSMARK *Fenomenografisk didaktik*. Göteborg 1987
64. ROLF LANDER *Utvärderingsforskning - till vilken nytta?* Göteborg 1987
65. TORGNY OTTOSSON *Map-reading and wayfinding*. Göteborg 1987
66. MAC MURRAY *Utbildningsexpansion, jämlikhet och avlänkning*. Göteborg 1988
67. ALBERTO NAGLE CAJES *Studievalet ur den väljandes perspektiv*. Göteborg 1988
68. GÖRAN LASSBO *Mamma - (Pappa) - barn. En utvecklingssekologisk studie av socialisation i olika familjetyper*. Göteborg 1988
69. LENA RENSTRÖM *Conceptions of matter. A phenomenographic approach*. Göteborg 1988
70. INGRID PRAMLING *Att lära barn lära*. Göteborg 1988
71. LARS FREDHOLM *Praktik som bärare av undervisnings innehåll och form. En förklaringsmodell för uppkomst av undervisningshandlingar inom en totalförsvarsorganisation*. Göteborg 1988
72. OLOF F. LUNDQUIST *Studiestöd för vuxna. Utveckling, utnyttjande, utfall*. Göteborg 1989
73. BO DAHLIN *Religionen, själen och livets mening. En fenomenografisk och existensfilosofisk studie av religionsundervisningens villkor*. Göteborg 1989
74. SUSANNE BJÖRKDAHL ORDELL *Socialarbetare. Bakgrund, utbildning och yrkesliv*. Göteborg 1990
75. EVA BJÖRCK-ÅKESSON *Measuring Sensation Seeking*. Göteborg 1990
76. ULLA-BRITT BLADINI *Från hjälpskolelärare till förändringsagent. Svensk speciallärarutbildning 1921-1981 relaterad till specialundervisningens utveckling och förändringar i speciallärares yrkesuppgifter*. Göteborg 1990

77. ELISABET ÖHRN *Könsmönster i klassrumsinteraktion. En observations- och intervjustudie av högstadelevers lärarkontakter.* Göteborg 1991

78. TOMAS KROKSMARK *Pedagogikens vägar till dess första svenska professur.* Göteborg 1991

Editors: Ingemar Emanuelsson, Jan-Eric Gustafsson and Ference Marton

79. ELVI WALLDAL *Problembaserad inläring. Utvärdering av påbyggnadslinjen Utbildning i öppen hälso- och sjukvård.* Göteborg 1991

80. ULLA AXNER *Visuella perceptionsvägrigheter i skolperspektiv. En longitudinell studie.* Göteborg 1991

81. BIRGITTA KULLBERG *Learning to learn to read.* Göteborg 1991

82. CLAES ANNERSTEDT *Idrottsläraryrket och idrottsämnet. Utveckling, mål, kompetens - ett didaktiskt perspektiv.* Göteborg 1991

83. EWA PILHAMMAR ANDERSSON *Det är vi som är dom. Sjuksköterskestuderandes föreställningar och perspektiv under utbildningstiden.* Göteborg 1991

84. ELSA NORDIN *Kunskaper och uppfattningar om maten och dess funktioner i kroppen. Kombinerad enkät- och intervjustudie i grundskolans årskurser 3, 6 och 9.* Göteborg 1992

85. VALENTIN GONZÁLEZ *On human attitudes. Root metaphors in theoretical conceptions.* Göteborg 1992

86. JAN-ERIK JOHANSSON *Metodikämnet i förskollärautbildningen. Bidrag till en traditionsbestämning.* Göteborg 1992

87. ANN AHLBERG *Att möta matematiska problem. En belysning av barns lärande.* Göteborg 1992

88. ELLA DANIELSON *Omvårdnad och dess psykosociala inslag. Sjuksköterskestuderandes uppfattningar av centrala termer och reaktioner inför en omvårdnadssituation.* Göteborg 1992

89. SHIRLEY BOOTH *Learning to program. A phenomenographic perspective.* Göteborg 1992

90. EVA BJÖRCK-ÅKESON *Samspel mellan små barn med rörelsebinder och talbandkapp och deras föräldrar - en longitudinell studie.* Göteborg 1992

91. KARIN DAHLBERG *Helhetsyn i vården. En uppgift för sjuksköterskeutbildningen.* 1992

92. RIGMOR ERIKSSON *Teaching Language Learning. In-service training for communicative teaching and self directed learning in English as a foreign language.* 1993

93. KJELL HÄRENSTAM *Skolboks-islam. Analys av bilden av islam i läroböcker i religionskunskap.* Göteborg 1993.

94. INGRID PRAMLING *Kunskapens grunder. Prövning av en fenomenografisk ansats till att utveckla barns sätt att uppfatta sin omvärld.* Göteborg 1994.

95. MARIANNE HANSSON SCHERMAN *Att vågra vara sjuk. En longitudinell studie av förhållningsätt till astma/allergi.* Göteborg 1994

96. MIKAEL ALEXANDERSSON *Metod och medvetande.* Göteborg 1994

97. GUN UNENGE *Pappor i föräldrakooperativa daghem. En deskriptiv studie av pappors medverkan.* Göteborg 1994

98. BJÖRN SJÖSTRÖM *Assessing acute postoperative pain. Assessment strategies and quality in relation to clinical experience and professional role.* Göteborg 1995

99. MAJ ARVIDSSON *Lärares orsaks- och åtgärdstankar om elever med svårigheter.* Göteborg 1995

100. DENNIS BEACH *Making sense of the problems of change: An ethnographic study of a teacher education reform.* Göteborg 1995.

101. WOLMAR CHRISTENSSON *Subjektiv bedömning - som besluts och handlingsunderlag.* Göteborg 1995

102. SONJA KIHLLSTRÖM *Att vara förskollärare. Om yrkets pedagogiska innebörder.* Göteborg 1995

103. MARITA LINDAHL *Inläring och erfärande. Ettäringars möte med förskolans värld.* Göteborg 1996

104. GÖRAN FOLKESTAD *Computer Based Creative Music Making - Young Peoples' Music in the Digital Age.* Göteborg 1996

105. EVA EKEBLAD *Children • Learning • Numbers. A phenomenographic excursion into first-grade children's arithmetic.* Göteborg 1996

106. HELGE STRÖMDAHL *On mole and amount of substance. A study of the dynamics of concept formation and concept attainment.* Göteborg 1996

107. MARGARETA HAMMARSTRÖM *Varför inte högskola? En longitudinell studie av olika faktorer betydelse för studiebegärade ungdomars utbildningskarriär.* Göteborg 1996

108. BJÖRN MÄRDÉN *Rektors tänkande. En kritisk betraktelse av skolledarskap.* Göteborg 1996

109. GLORIA DALL'ALBA & BJÖRN HASSELGREN (EDS) *Reflections on Phenomenography - Toward a Methodology?* Göteborg 1996

110. ELISABETH HESSLEFORS ARKTOFT *I ord och handling. Innebörder av "att anknäta till elevers erfarenheter", uttryckta av lärare.* Göteborg 1996

111. BARBRO STRÖMBERG *Professionellt förhållningsätt hos läkare och sjuksköterskor. En studie av uppfattningar.* Göteborg 1997

112. HARRIET AXELSSON *Våga lära. Om lärare som förändrar sin miljöundervisning.* Göteborg 1997

113. ANN AHLBERG *Children's ways of handling and experiencing numbers*. Göteborg 1997
114. HUGO WIKSTRÖM *Att förstå förändring. Modellbyggande, simulering och gymnasieelevers lärande*. Göteborg 1997
115. DORIS AXELSEN *Listening to recorded music. Habits and motivation among high-school students*. Göteborg 1997.
116. EWA PILHAMMAR ANDERSSON *Handledning av sjuksköterskestuderande i klinisk praktik*. Göteborg 1997
117. OWE STRÅHLMAN *Elitidrott, karriär och avslutning*. Göteborg 1997
118. AINA TULLBERG *Teaching the 'mole'. A phenomenographic inquiry into the didactics of chemistry*. Göteborg 1997.
119. DENNIS BEACH *Symbolic Control and Power Relay Learning in Higher Professional Education*. Göteborg 1997
120. HANS-ÅKE SCHERP *Utmanande eller utmanat ledarskap. Rektör, organisationen och förändrat undervisningsmönster i gymnasieskolan*. Göteborg 1998
121. STAFFAN STUKÁT *Lärares planering under och efter utbildningen*. Göteborg 1998
122. BIRGIT LENDAHL ROSENDAHL *Examensarbetets innebörder. En studie av blivande lärares utsagor*. Göteborg 1998
123. ANN AHLBERG *Meeting Mathematics. Educational studies with young children*. Göteborg 1998
124. MONICA ROSÉN *Gender Differences in Patterns of Knowledge*. Göteborg 1998.
125. HANS BIRNIK *Lärare- elevrelationen. Ett relationistiskt perspektiv*. Göteborg 1998
126. MARGRETH HILL *Kompetent för "det nya arbetslivet"? Tre gymnasieklasser reflekterar över och diskuterar yrkesförberedande studier*. Göteborg 1998
127. LISBETH ÅBERG-BENGTSSON *Entering a Graphicate Society. Young Children Learning Graphs and Charts*. Göteborg 1998
128. MELVIN FEFER *The Conflict of Equals: A Constructionist View of Personality Development*. Göteborg 1999
129. ULLA RUNESSON *Variationens pedagogik. Skilda sätt att behandla ett matematiskt innehåll*. Göteborg 1999
130. SILWA CLAEISSON *"Hur tänker du då?" Empiriska studier om relationen mellan forskning om elevuppfattningar och lärares undervisning*. Göteborg 1999
131. MONICA HANSEN *Yrkeskulturer i möte. Läraren, fritidspedagogen och samverkan*. Göteborg 1999
132. JAN THELIANDER *Att studera arbetets förändring under kapitalismen. Ure och Taylor i pedagogiskt perspektiv*. Göteborg 1999
133. TOMAS SAAR *Musikens dimensioner - en studie av unga musikers lärande*. Göteborg 1999
134. GLEN HELMSTAD *Understanding of understanding. An inquiry concerning experiential conditions for developmental learning*. Göteborg 1999
135. MARGARETA HOLMEGAARD *Språkevidvetenhet och ordinläring. Lärare och inlärare reflekterar kring en betydelsefällsövning i svenska som andraspråk*. Göteborg 1999
136. ALYSON MCGEE *Investigating Language Anxiety through Action Inquiry: Developing Good Research Practices*. Göteborg 1999
137. EVA GANNERUD *Genusperspektiv på lärargärning. Om kvinnliga klasslärares liv och arbete*. Göteborg 1999
138. TELLERVO KOPARE *Att rida stormen ut. Förlösningsberättelser i Finnmark och Sápmi*. Göteborg 1999
139. MAJA SÖDERBÄCK *Encountering Parents. Professional Action Styles among Nurses in Pediatric Care*. Göteborg 1999
140. AIRI ROVIO - JOHANSSON *Being Good at Teaching. Exploring different ways of handling the same subject in Higher Education*. Göteborg 1999
141. EVA JOHANSSON *Etik i små barns värld. Om värden och normer bland de yngsta barnen i förskolan*. Göteborg 1999
142. KENNERT ORLENIUS *Förståelsens paradox. Yrkeserfarenhetens betydelse när förskollärare blir grundskollärare*. Göteborg 1999.
143. BJÖRN MÅRDÉN *De nya hälsomissionärerna – rörelser i korsnågen mellan pedagogik och hälsopromotion*. Göteborg 1999
144. MARGARETA CARLÉN *Kunskapslyft eller avbytarbänk? Möten med industriarbetare om utbildning för arbete*. Göteborg 1999
145. MARIA NYSTRÖM *Allvarligt psykiskt störda människors vardagliga tillvaro*. Göteborg 1999
146. ANN-KATRIN JAKOBSSON *Motivation och inläring ur genusperspektiv. En studie av gymnasieelever på teoretiska linjer/program*. Göteborg 2000
147. JOANNA GIOTA *Adolescents' perceptions of school and reasons for learning*. Göteborg 2000
148. BERIT CARLSTEDT *Cognitive abilities – aspects of structure, process and measurement*. Göteborg 2000
149. MONICA REICHENBERG *Röst och kausalitet i lärobokstexter. En studie av elevers förståelse av olika textverster*. Göteborg 2000

150. HELENA ÅBERG *Sustainable waste management in households – from international policy to everyday practice. Experiences from two Swedish field studies.* Göteborg 2000
151. BJÖRN SJÖSTRÖM & BRITT JOHANSSON *Ambulanssjukvård. Ambulanssjukvårdarens och läkares perspektiv.* Göteborg 2000
152. AGNETA NILSSON *Omvårdnadskompetens inom hemsjukvård – en deskriptiv studie.* Göteborg 2001
153. ULLA LÖFSTEDT *Förskolan som lärandekontext för barns bildskapande.* Göteborg 2001
154. JÖRGEN DIMENÄS *Innehåll och interaktion. Om elevers lärande i naturvetenskaplig undervisning.* Göteborg 2001
155. BRITT MARIE APELGREN *Foreign Language Teachers' Voices. Personal Theories and Experiences of Change in Teaching English as a Foreign Language in Sweden.* Göteborg 2001
156. CHRISTINA CLIFFORDSON *Assessing empathy: Measurement characteristics and interviewer effects.* Göteborg 2001
157. INGER BERGGREN *Identitet, kön och klass. Hur arbetarflickor formar sin identitet.* Göteborg 2001
158. CARINA FURÅKER *Styrning och visioner – sjuksköterskeutbildning i förändring.* Göteborg 2001
159. INGER BERNDTSSON *Förskjutna horisonter. Linsförändring och lärande i samband med synnedsättning eller blindhet.* Göteborg 2001
160. SONJA SHERIDAN *Pedagogical Quality in Preschool. An issue of perspectives.* Göteborg 2001
161. JAN BAHLENBERG *Den otroliga verkligheten sätter spår. Om Carlo Derkerts liv och konstpedagogiska gärning.* Göteborg 2001
162. FRANK BACH *Om ljuset i tillvaron. Ett undervisningsexperiment inom optik.* Göteborg 2001
163. PIA WILLIAMS *Barn lär av varandra. Samlärande i förskola och skola.* Göteborg 2001
164. VIGDIS GRANUM *Studentenes forestillinger om sykepleie som sag og funksjon.* Göteborg 2001
165. MARIT ALVESTAD *Den komplekse planlegginga. Førskolelærarar om pedagogisk planlegging og praksis.* Göteborg 2001
166. GIRMA BERHANU *Learning-In-Context. An Ethnographic Investigation of Mediated Learning Experiences among Ethiopian Jews in Israel.* Göteborg 2001.
167. OLLE ESKILSSON *En longitudinell studie av 10 – 12-åringars förståelse av materiens förändringar.* Göteborg 2001
168. JONAS EMANUELSSON *En fråga om frågor. Hur lärares frågor i klassrummet gör det möjligt att få reda på elevernas sätt att förstå det som undervisningen behandlar i matematik och naturvetenskap.* Göteborg 2001
169. BIRGITTA GEDDA *Den offentliga belysningen. En studie om sjuksköterskans pedagogiska funktion och kompetens i folkhälsoarbetet.* Göteborg 2001
170. FEBE FRIBERG *Pedagogiska möten mellan patienter och sjuksköterskor på en medicinsk vårdavdelning. Mot en värddidaktik på livsvärldsrund.* Göteborg 2001
171. MADELEINE BERGH *Medvetenhet om bemötande. En studie om sjuksköterskans pedagogiska funktion och kompetens i närståendeundervisning.* Göteborg 2002
172. HENRIK ERIKSSON *Den diplomatiska punkten – maskulinitet som kroppsligt identitetskapande projekt i svensk sjuksköterskeutbildning.* Göteborg 2002
173. SOLVEIG LUNDGREN *I spåren av en bemanningsförändring. En studie av sjuksköterskors arbete på en kirurgisk vårdavdelning.* Göteborg 2002
174. BIRGITTA DAVIDSSON *Mellan soffan och katedern. En studie av hur förskollärare och grundskollärare utvecklar pedagogisk integration mellan förskola och skola.* Göteborg 2002
175. KARI SØNDENÅ *Tradisjon og Transcendens – ein fenomenologisk studie av refleksjon i norske førskulelærarutdanning.* Göteborg 2002
176. CHRISTINE BENTLEY *The Roots of Variation of English-Teaching. A Phenomenographic Study Founded on an Alternative Basic Assumption.* Göteborg 2002
177. ÅSA MÄKITALO *Categorizing Work: Knowing, Arguing, and Social Dilemmas in Vocational Guidance.* Göteborg 2002
178. MARITA LINDAHL *VÅRDA – VÄGLEDA – LÄRA. Effekstudie av ett interventionsprogram för pedagogers lärande i förskolemiljön.* Göteborg 2002
179. CHRISTINA BERG *Influences on schoolchildren's dietary selection. Focus on fat and fibre at breakfast.* Göteborg 2002
180. MARGARETA ASP *Vila och lärande om vila. En studie på livsvärldsfenomenologisk grund.* Göteborg 2002
181. FERENC MARTON & PAUL MORRIS (EDS) *What matters? Discovering critical conditions of classroom learning.* Göteborg 2002
182. ROLAND SEVERIN *Dom vet vad dom talar om. En intervjustudie om elevers uppfattningar av begreppen makt och samhällsförändring.* Göteborg 2002
- Editors: Björn Andersson, Jan Holmer and Ingrid Pramling Samuelsson
183. MARLÉNE JOHANSSON *Slöjdpolitik i skolan – hand, tanke, kommunikation och andra medierande redskap.* Göteborg 2002

184. INGRID SANDEROTH *Om lust att lära i skolan: En analys av dokument och klass 8y*. Göteborg 2002
185. INGA-LILL JAKOBSSON *Diagnos i skolan. En studie av skolsituationer för elever med syndromdiagnos*. Göteborg 2002
186. EVA-CARIN LINDGREN *Empowering Young Female Athletes – A Possible Challenge to the Male Hegemony in Sport. A Descriptive and Interventional Study*. Göteborg 2002
187. HANS RYSTEDT *Bridging practices. Simulations in education for the health-care professions*. Göteborg 2002
188. MARGARETA EKBORG *Naturvetenskaplig utbildning för hållbar utveckling? En longitudinell studie av hur studenter på grundskolläraprogrammet utvecklar för miljöundervisning relevanta kunskaper i naturkunskap*. Göteborg 2002
189. ANETTE SANDBERG *Vuxnas levärld. En studie om vuxnas erfarenheter av lek*. Göteborg 2002
190. GUNLÖG BREDÄNGE *Gränslös pedagog. Fyra studier om utländska lärare i svensk skola*. Göteborg 2003
191. PER-OLOF BENTLEY *Mathematics Teachers and Their Teaching. A Survey Study*. Göteborg 2003
192. KERSTIN NILSSON *MANDAT – MAKT – MANAGEMENT. En studie av hur värdenhetschefers ledarskap konstrueras*. Göteborg 2003
193. YANG YANG *Measuring Socioeconomic Status and its Effects at Individual and Collective Levels: A Cross-Country Comparison*. Göteborg 2003
194. KNUT VOLDEN *Mediekunskap som mediekritikk*. Göteborg 2003.
195. LOTTA LAGER-NYQVIST *Att göra det man kan – en longitudinell studie av hur sju lärarstudenter utvecklar sin undervisning och formar sin lärarroll i naturvetenskap*. Göteborg 2003
196. BRITT LINDAHL *Lust att lära naturvetenskap och teknik? En longitudinell studie om vägen till gymnasiet*. Göteborg 2003
197. ANN ZETTERQVIST *Ämnesdidaktisk kompetens i evolutionsbiologi. En intervjuundersökning med nio biologilärare*. Göteborg 2003
198. ELSIE ANDERBERG *Språk användningens funktion vid utveckling av kunskap om objekt*. Göteborg 2003.
199. JAN GUSTAFSSON *Integration som text, diskursiv och social praktik. En policyetnografisk fallstudie av mötet mellan skolan och förskoleklassen*. Göteborg 2003.
200. EVELYN HERMANSSON *Akademisering och professionalisering – barnmorskans utbildning i förändring*. Göteborg 2003
201. KERSTIN VON BRÖMSEN *Tolkningar, förhandlingar och tystnader. Elevers tal om religion i det mångkulturella och postkoloniala rummet*. Göteborg 2003
202. MARIANNE LINDBLAD FRIDH *Från allmänsjuksköterska till specialistsjuksköterska inom intensivvård. En studie av erfarenheter från specialistutbildningen och från den första yrkesverksamma tiden inom intensivvården*. Göteborg 2003
203. BARBRO CARLI *The Making and Breaking of a Female Culture: The History of Swedish Physical Education 'in a Different Voice'*. Göteborg 2003
204. ELISABETH DAHLBORG-LYCKHAGE *"Systers" konstruktion och mumifiering – i TV-serier och i studenters föreställningar*. Göteborg 2003
205. ULLA HELLSTRÖM MUHLI *Att överbygga perspektiv. En studie av behovsbedömningssamtal inom äldreinriktat socialt arbete*. Göteborg 2003
206. KRISTINA AHLBERG *Synvänder. Universitetsstudenters berättelser om kvalitativa förändringar av sätt att erfar situationers mening under utbildningspraktik*. Göteborg 2004
207. JONAS IVARSSON *Renderings & Reasoning: Studying artifacts in human knowing*. Göteborg 2004
208. MADELEINE LÖWING *Matematikundervisningens konkreta gestaltning. En studie av kommunikationen lärare – elev och matematiklektionens didaktiska ramar*. Göteborg 2004
209. PIJA EKSTRÖM *Makten att definiera. En studie av hur beslutsfattare formulerar villkor för specialpedagogisk verksamhet*. Göteborg 2004
210. CARIN ROOS *Skriftspråkande döva barn. En studie om skriftspråkligt lärande i förskola och skola*. Göteborg 2004
211. JONAS LINDEROTH *Datorspelandets mening. Bortom idén om den interaktiva illusionen*. Göteborg 2004
212. ANITA WALLIN *Evolutionsteorin i klassrummet. På väg mot en ämnesdidaktisk teori för undervisning i biologisk evolution*. Göteborg 2004
213. EVA HJÖRNE *Excluding for inclusion? Negotiating school careers and identities in pupil welfare settings in the Swedish school*. Göteborg 2004
214. MARIE BLIDING *Inneslutandets och uteslutandets praktik. En studie av barns relationsarbete i skolan*. Göteborg 2004
215. LARS-ERIK JONSSON *Appropriating Technologies in Educational Practices. Studies in the Contexts of Compulsory Education, Higher Education, and Fighter Pilot Training*. Göteborg 2004
216. MIA KARLSSON *An IT's Teacher Team as a Community of Practice*. Göteborg 2004
217. SILWA CLAESSION *Lärares levda kunskap*. Göteborg 2004
218. GUN-BRITT WÄRVIK *Ambitioner att förändra och artefaktens verkan. Gränsskapande och stabiliserande praktiker på produktionsgolvet*. Göteborg 2004

219. KARIN LUMSDEN WASS *Vuxenutbildning i omvandling. Kunskapslyftet som ett sätt att organisera förnyelse.* Göteborg 2004
220. LENA DAHL *Amningspraktikens villkor. En intervjustudie av en grupp kvinnors föreställningar på och erfarenheter av amning.* Göteborg 2004
221. ULRIC BJÖRCK *Distributed Problem-Based Learning. Studies of a Pedagogical Model in Practice.* Göteborg 2004
222. ANNEKA KNUTSSON *"To the best of your knowledge and for the good of your neighbour". A study of traditional birth attendants in Addis Ababa, Ethiopia.* Göteborg 2004
223. MARIANNE DOVEMARK *Ansvar – flexibilitet – valfrihet. En etnografisk studie om en skola i förändring.* Göteborg 2004
224. BJÖRN HAGLUND *Traditioner i möte. En kvalitativ studie av fritidspedagogers arbete med samlingar i skolan.* Göteborg 2004
225. ANN-CHARLOTTE MÅRDSJÖ *Lärandets skjuvande innebörder – uttryckta av förskollärare i vidareutbildning.* Göteborg 2005
226. INGRID GRUNDÉN *Att återerövra kroppen. En studie av livet efter en ryggmärgsskada.* Göteborg 2005
227. KARIN GUSTAFSSON & ELISABETH MELLGREN *Barns skriftspråkande – att bli en skrivande och läsande person.* Göteborg 2005
228. GUNNAR NILSSON *Att äga π. Praxinsnära studier av lärarstudenters arbete med geometrilaborationer.* Göteborg 2005.
229. BENGT LINDGREN *Bild, visualitet och vetande. Diskussion om bild som ett kunskapsfält inom utbildning.* Göteborg 2005
230. PETRA ANGERVALL *Jämställdhetsarbetets pedagogik. Dilemman och paradoxer i arbetet med jämställdhet på ett företag och ett universitet.* Göteborg 2005
231. LENNART MAGNUSSON *Designing a responsive support service for family carers of frail older people using ICT.* Göteborg 2005
232. MONICA REICHENBERG *Gymnasieelever samtalar kring facktexter. En studie av textsamtal med goda och svaga läsare.* Göteborg 2005
233. ULRIKA WOLFF *Characteristics and varieties of poor readers.* Göteborg 2005
234. CECILIA NIELSEN *Mellan fakticitet och projekt. Läs- och skrivsvårigheter och stråvan att övervinna dem.* Göteborg 2005.
235. BERTH HEDBERG *Decision Making and Communication in Nursing Practice. Aspects of Nursing Competence.* Göteborg 2005
236. MONICA ROSÉN, EVA MYRBERG & JAN-ERIC GUSTAFSSON *Läskompetens i skolår 3 och 4. Nationell rapport från PIRLS 2001 i Sverige. The IEA Progress in International Reading Literacy Study.* Göteborg 2005
237. INGRID HENNING LOEB *Utveckling och förändring i kommunal vuxenutbildning. En yrkeshistorisk ingång med berättelser om lärarbanor.* Göteborg 2006.
238. NIKLAS PRAMLING *Minding metaphors: Using figurative language in learning to represent.* Göteborg 2006
239. KONSTANTIN KOUGIOUMTZIS *Lärarkulturer och professionskoder. En komparativ studie av idrottslärare i Sverige och Grekland.* Göteborg 2006
240. STEN BÅTH *Kvalifikation och medborgarfostran. En analys av reformtexter avseende gymnasieskolans samhällsuppdrag.* Göteborg 2006.
241. EVA MYRBERG *Fristående skolor i Sverige – Effekter på 9-10-åriga elevers läsförståelse.* Göteborg 2006
242. MARY-ANNE HOLFVE-SABEL *Attitudes towards Swedish comprehensive school. Comparisons over time and between classrooms in grade 6.* Göteborg 2006
243. CAROLINE BERGGREN *Entering Higher Education – Gender and Class Perspectives.* Göteborg 2006
244. CRISTINA THORNELL & CARL OLIVESTAM *Kulturmöte i centralafrikansk kontext med kyrkan som arena.* Göteborg 2006
245. ARVID TREEKREM *Att leda som man lär. En arbetsmiljöpedagogisk studie av toppledares ideologier om ledarskapets taktiska potentialer.* Göteborg 2006
246. EVA GANNERUD & KARIN RÖNNERMAN *Innehåll och innebörd i lärares arbete i förskola och skola – en fallstudie ur ett genusperspektiv.* Göteborg 2006
247. JOHANNES LUNNEBLAD *Förskolan och mångfalden – en etnografisk studie på en förskola i ett multietniskt område.* Göteborg 2006
248. LISA ASP-ON SJÖ *Åtgärdsprogram – dokument eller verktyg? En fallstudie i en kommun.* Göteborg 2006
249. EVA JOHANSSON & INGRID PRAMLING SAMUELSSON *Lek och läroplan. Möten mellan barn och lärare i förskola och skola.* Göteborg 2006
250. INGER BJÖRNELOO *Innebörder av hållbar utveckling. En studie av lärares utsagor om undervisning.* Göteborg 2006
251. EVA JOHANSSON *Etiska överenskommelser i förskolebarns världar.* Göteborg 2006
252. MONICA PETERSSON *Att genuszappa på säker eller osäker mark. Hem- och konsumentkunskap ur ett könsperspektiv.* Göteborg 2007
253. INGELA OLSSON *Handlingskompetens eller inlärning? Lärningprocesser hos verkstadsindustriarbetare.* Göteborg 2007

254. HELENA PEDERSEN *The School and the Animal Other. An Ethnography of human-animal relations in education.* Göteborg 2007

255. ELIN ERIKSEN ØDEGAARD *Meningsskaping i barnehagen. Innhold og bruk av barns og voksnes samtalefortellinger.* Göteborg 2007

256. ANNA KLERFELT *Barns multimediala berättande. En länk mellan mediakultur och pedagogisk praktik.* Göteborg 2007

257. PETER ERLANDSON *Docile bodies and imaginary minds: on Schön's reflection-in-action.* Göteborg 2007

258. SONJA SHERIDAN OCH PIA WILLIAMS *Dimensioner av konstruktiv konkurrens. Konstruktiva konkurrensformer i förskola, skola och gymnasium.* Göteborg 2007

259. INGELA ANDREASSON *Elevplanen som text - om identitet, genus, makt och styrning i skolans elendokumentation.* Göteborg 2007

Editors: Jan-Eric Gustafsson, Annika Härenstam and Ingrid Pramling Samuelsson

260. ANN-SOFIE HOLM *Relationer i skolan. En studie av feminiteter och maskuliniteter i år 9.* Göteborg 2008

261. LARS-ERIK NILSSON *But can't you see they are lying: Student moral positions and ethical practices in the wake of technological change.* Göteborg 2008

262. JOHAN HÄGGSTRÖM *Teaching systems of linear equations in Sweden and China: What is made possible to learn?* Göteborg 2008

263. GUNILLA GRANATH *Milda makter! Utvecklingssamtal och loggböcker som disciplinerings tekniker.* Göteborg 2008

264. KARIN GRAHN *Flickor och pojkar i idrottens läromedel. Konstruktioner av genus i ungdomsträna utbildningen.* Göteborg 2008.

265. PER-OLOF BENTLEY *Mathematics Teachers and Their Conceptual Models. A New Field of Research.* Göteborg 2008

266. SUSANNE GUSTAVSSON *Motstånd och mening. Innebörd i blivande lärares seminarioresamtal.* Göteborg 2008

267. ANITA MATTSSON *Flexibel utbildning i praktiken. En fallstudie av pedagogiska processer i en distansutbildning med en öppen design för samarbetslärande.* Göteborg 2008

268. ANETTE EMILSON *Det önskvärda barnet. Fostran uttryckt i vardagliga kommunikationshandlingar mellan lärare och barn i förskolan.* Göteborg 2008

269. ALLI KLAPP LEKHOLM *Grades and grade assignment: effects of student and school characteristics.* Göteborg 2008

270. ELISABETH BJÖRKLUND *Att erövra litteracitet. Små barns kommunikativa möten med berättande, bilder, text och tecken i förskolan.* Göteborg 2008

271. EVA NYBERG *Om livets kontinuitet. Undervisning och lärande om växters och djurs livscykel - en fallstudie i årskurs 5.* Göteborg 2008

272. CANCELLED

273. ANITA NORLUND *Kritisk sakprosaläsning i gymnasieskolan. Didaktiska perspektiv på läroböcker, lärare och nationella prov.* Göteborg 2009

274. AGNETA SIMEONSDOTTER SVENSSON *Den pedagogiska samlings i förskoleklassen. Barns olika sätt att erfara och hantera svårigheter.* Göteborg 2009

275. ANITA ERIKSSON *Om teori och praktik i lärutbildningen. En etnografisk och diskursanalytisk studie.* Göteborg 2009

276. MARIA HJALMARSSON *Lärarprofessionens genusordning. En studie av lärares uppfattningar om arbetsuppgifter, kompetens och förväntningar.* Göteborg 2009.

277. ANNE DRAGEMARK OSCARSON *Self-Assessment of Writing in Learning English as a Foreign Language. A Study at the Upper Secondary School Level.* Göteborg 2009

278. ANNIKA LANTZ-ANDERSSON *Framing in Educational Practices. Learning Activity, Digital Technology and the Logic of Situated Action.* Göteborg 2009

279. RAUNI KARLSSON *Demokratiska värden i förskolebarns vardag.* Göteborg 2009

280. ELISABETH FRANK *Läsförmågan bland 9-10-åringar. Betydelsen av skolklimat, hem- och skolsamverkan, lärarkompetens och elevers hembakgrund.* Göteborg 2009

281. MONICA JOHANSSON *Anpassning och motstånd. En etnografisk studie av gymnasieelevers institutionella identitetsskapande.* Göteborg 2009

282. MONA NILSEN *Food for Thought. Communication and the transformation of work experience in web-based in-service training.* Göteborg 2009

283. INGA WERNERSSON (RED) *Genus i förskola och skola. Förändringar i policy, perspektiv och praktik.* Göteborg 2009

284. SONJA SHERIDAN, INGRID PRAMLING SAMUELSSON & EVA JOHANSSON (RED) *Barns tidiga lärande. En tvärsnittsstudie om förskolan som miljö för barns lärande.* Göteborg 2009

285. MARIE HJALMARSSON *Loyalitet och motstånd - anställdas agerande i ett föränderligt hemtjänstarbete.* Göteborg 2009.

286. ANETTE OLIN *Skolans mötespraktik - en studie om skolutveckling genom yrkesverksammas förståelse*. Göteborg 2009

287. MIRELLA FORSBERG AHLCRONA *Handdockans kommunikativa potential som medierande redskap i förskolan*. Göteborg 2009

288. CLAS OLANDER *Towards an interlanguage of biological evolution: Exploring students' talk and writing as an arena for sense-making*. Göteborg 2010

Editors: Jan-Eric Gustafsson, Åke Ingerman and Ingrid Pramling Samuelsson

289. PETER HASSELSKOG *Slöjdlärares förhållningssätt i undervisningen*. Göteborg 2010

290. HILLEVI PRELL *Promoting dietary change. Intervening in school and recognizing health messages in commercials*. Göteborg 2010

291. DAVOUD MASOUMI *Quality Within E-learning in a Cultural Context. The case of Iran*. Göteborg 2010

292. YLVA ODENBRING *Kramar, kategoriseringar och hjälpföräknar. Könskonstruktioner i interaktion i förskola, förskoleklass och skolår ett*. Göteborg 2010

293. ANGELIKA KULLBERG *What is taught and what is learned. Professional insights gained and shared by teachers of mathematics*. Göteborg 2010

294. TORGEIR ALVESTAD *Barnehagens relasjonelle verden - små barn som kompetente aktörer i produktive forhandlinger*. Göteborg 2010

295. SYLVI VIGMO *New spaces for Language Learning. A study of student interaction in media production in English*. Göteborg 2010

296. CAROLINE RUNESDOTTER *I otakt med tiden? Folkhögskolorna i ett föränderligt fält*. Göteborg 2010

297. BIRGITTA KULLBERG *En etnografisk studie i en thailändsk grundskola på en ö i södra Thailand. I sökandet efter en framtid då nuet har nog av sitt*. Göteborg 2010

298. GUSTAV LYMER *The work of critique in architectural education*. Göteborg 2010

299. ANETTE HELLMAN *Kan Batman vara rosa? Förhandlingar om pojkighet och normalitet på en förskola*. Göteborg 2010

300. ANNIKA BERGVIKEN-RENSFELDT *Opening higher education. Discursive transformations of distance and higher education government*. Göteborg 2010

301. GETAHUN YACOB ABRAHAM *Education for Democracy? Life Orientation: Lessons on Leadership Qualities and Voting in South African Comprehensive Schools*. Göteborg 2010

302. LENA SJÖBERG *Bäst i klassen? Lärare och elever i svenska och europeiska policytexter*. Göteborg 2011

303. ANNA POST *Nordic stakeholders and sustainable catering*. Göteborg 2011

304. CECILIA KILHAMN *Making Sense of Negative Numbers*. Göteborg 2011

305. ALLAN SVENSSON (RED) *Utvärdering Genom Uppföljning. Longitudinell individforskning under ett halvsekel*. Göteborg 2011

306. NADJA CARLSSON *I kamp med skriftspråket. Vuxenstuderande med läs- och skrivsvårigheter i ett livsvärldsperspektiv*. Göteborg 2011

307. AUD TORILL MELAND *Ansvar för egen läring. Intensjoner og realiteter ved en norsk videregående skole*. Göteborg 2011

308. EVA NYBERG *Folkbildning för demokrati. Colombianska kvinnors perspektiv på kunskap som förändringskraft*. Göteborg 2011

309. SUSANNE THULIN *Lärares tal och barns nyfikenhet. Kommunikation om naturvetenskapliga innehåll i förskolan*. Göteborg 2011

310. LENA FRIDLUND *Interkulturell undervisning – ett pedagogiskt dilemma. Talet om undervisning i svenska som andraspråk och i förberedelseklass*. Göteborg 2011

311. TARJA ALATALO *Skicklig läs- och skrivundervisning i åk 1-3. Om lärares möjligheter och hinder*. Göteborg 2011

312. LISE-LOTTE BJERVÅS *Samtal om barn och pedagogisk dokumentation som bedömningspraktik i förskolan. En diskursanalys*. Göteborg 2011

313. ÅSE HANSSON *Ansvar för matematiklärande. Effekter av undervisningsansvar i det flerspråkiga klassrummet*. Göteborg 2011

314. MARIA REIS *Att ordna, från ordning till ordning. Yngre förskolebarns matematiserande*. Göteborg 2011

315. BENIAMIN KNUTSSON *Curriculum in the Era of Global Development – Historical Legacies and Contemporary Approaches*. Göteborg 2011

316. EVA WEST *Undervisning och lärande i naturvetenskap. Elevers lärande i relation till en forskningsbaserad undervisning om ljud, hörsel och hälsa*. Göteborg 2011

317. SIGNILD RISENFORS *Gymnasieungdomars linistolkan*. Göteborg 2011

318. EVA JOHANSSON & DONNA BERTHELSEN (Ed.) *Spaces for Solidarity and Individualism in Educational Contexts*. Göteborg 2012

319. ALASTAIR HENRY *L3 Motivation*. Göteborg 2012

320. ANN PARINDER *Ungdomars matval – erfarenheter, visioner och miljöargument i eget hushåll*. Göteborg 2012

321. ANNE KULTTI *Flerspråkiga barn i förskolan: Villkor för deltagande och lärande*. Göteborg 2012

322. BO-LENNART EKSTRÖM *Kontroversen om D.A.M.P. En kontroversstudie av vetenskapligt gränsarbete och översättning mellan olika kunskapsparadigm*. Göteborg 2012
323. MUN LING LO *Variation Theory and the Improvement of Teaching and Learning*. Göteborg 2012
324. ULLA ANDRÉN *Self-awareness and self-knowledge in professions. Something we are or a skill we learn*. Göteborg 2012
325. KERSTIN SIGNERT *Variation och invariants i Maria Montessoris sinnestränande materiel*. Göteborg 2012
326. INGEMAR GERRBO *Idén om en skola för alla och specialpedagogisk organisering i praktiken*. Göteborg 2012
327. PATRIK LILJA *Contextualizing inquiry. Negotiations of tasks, tools and actions in an upper secondary classroom*. Göteborg 2012
328. STEFAN JOHANSSON *On the Validity of Reading Assessments: Relationships Between Teacher Judgements, External Tests and Pupil Self-assessments*. Göteborg 2013
329. STEFAN PETTERSSON *Nutrition in Olympic Combat Sports. Elite athletes' dietary intake, hydration status and experiences of weight regulation*. Göteborg 2013
330. LINDA BRADLEY *Language learning and technology – student activities in web-based environments*. Göteborg 2013
331. KALLE JONASSON *Sport Has Never Been Modern*. Göteborg 2013
332. MONICA HARALDSSON STRÄNG *Yngre elevers lärande om natur. En studie av kommunikation om modeller i institutionella kontexter*. Göteborg 2013
333. ANN VALENTIN KVIST *Immigrant Groups and Cognitive Tests – Validity Issues in Relation to Vocational Training*. Göteborg 2013
334. ULRIKA BENNERSTEDT *Knowledge at play. Studies of games as members' matters*. Göteborg 2013
335. EVA ÄRLEMALM-HAGSÉR *Engagerade i världens bästa? Lärande för hållbarhet i förskolan*. Göteborg 2013
336. ANNA-KARIN WYNDHAMN *Tänka fritt, tänka rätt. En studie om värdeöverföring och kritiskt tänkande i gymnasieskolans undervisning*. Göteborg 2013
337. LENA TYRÉN *"Vi får ju inte riktigt förutsättningarna för att genomföra det som vi vill." En studie om lärares möjligheter och hinder till förändring och förbättring i praktiken*. Göteborg 2013
338. ANNIKA LILJA *Förtroendefulla relationer mellan lärare och elev*. Göteborg 2013
339. MAGNUS LEVINSSON *Evidens och existens. Evidensbaserad undervisning i ljuset av lärares erfarenheter*. Göteborg 2013
340. ANNELI SCHWARTZ *Pedagogik, plats och prestationer. En etnografisk studie om en skola i förorten*. Göteborg 2013
341. ELISABET ÖHRN och LISBETH LUNDAHL (red) *Kön och karriär i akademien. En studie inom det utbildningsvetenskapliga fältet*. Göteborg 2013
342. RICHARD BALDWIN *Changing practice by reform. The recontextualisation of the Bologna process in teacher education*. Göteborg 2013
343. AGNETA JONSSON *Att skapa läroplan för de yngsta barnen i förskolan. Barns perspektiv och nuets didaktik*. Göteborg 2013
344. MARIA MAGNUSSON *Skylta med kunskap. En studie av hur barn urskiljer grafiska symboler i hem och förskola*. Göteborg 2013
345. ANNA-LENA LILLIESTAM *Aktör och struktur i historieundervisning. Om utveckling av elevers historiska resonerande*. Göteborg 2013
346. KRISTOFFER LARSSON *Kritiskt tänkande i grundskolans samhällskunskap. En fenomenografisk studie om manifesterat kritiskt tänkande i samhällskunskap hos elever i årskurs 9*. Göteborg 2013
347. INGA WERNERSSON och INGEMAR GERRBO (red) *Differentieringens janusansikte. En antologi från Institutionen för pedagogik och specialpedagogik vid Göteborgs universitet*. Göteborg 2013
348. LILL LANGELOTZ *Vad gör en skicklig lärare? En studie om kollegial handledning som utvecklingspraktik*. Göteborg 2014
349. STEINGERDUR OLAFSDOTTIR *Television and food in the lives of young children*. Göteborg 2014
350. ANNA-CARIN RAMSTEN *Kunskaper som byggde folkehemmet. En fallstudie av förutsättningar för lärande vid teknikskiften inom processindustrin*. Göteborg 2014
351. ANNA-CARIN BREDMAR *Lärares arbetsglädje. Betydelsen av emotionell närvaro i det pedagogiska arbetet*. Göteborg 2014
352. ZAHRA BAYATI *"den Andre" i lärarutbildningen. En studie om den rasifierade svenska studentens villkor i globaliseringsens tid*. Göteborg 2014
353. ANDERS EKLÖF *Project work, independence and critical thinking*. Göteborg 2014
354. EVA WENNÄS BRANTE *Möte med multimodalt material. Vilken roll spelar dyslexi för uppfattandet av text och bild?* Göteborg 2014
355. MAGNUS FERRY *Idrottsprofilerad utbildning – i spåren av en avreglerad skola*. Göteborg 2014

Editors: Jan-Eric Gustafsson, Åke Ingerman and Pia Williams

356 CECILIA THORSEN *Dimensionality and Predictive validity of school grades: The relative influence of cognitive and socialbehavioral aspects.* Göteborg 2014

357 ANN-MARIE ERIKSSON *Formulating knowledge. Engaging with issues of sustainable development through academic writing in engineering education.* Göteborg 2014

358 PÅR RYLANDER *Tränarens maket över spelare i lagidrotter: Sett ur French och Ravens maktbasteori.* Göteborg 2014

359 PERNILLA ANDERSSON VARGA *Skrivundervisning i gymnasieskolan. Svenskämnets roll i den sociala reproduktionen.* Göteborg 2014

360 GUNNAR HYLTEGREN *Vaghet och vanmakt - 20 år med kunskapskrav i den svenska skolan.* Göteborg 2014

