



Examensarbete

Avancerad nivå, 30 poäng

Självständigt arbete i svenska

Ämneslärarutbildningen, inriktning gymnasienivå

Kunskapskraven i praktiken

En studie av svensklärares uppfattningar om
kunskapskraven i Lgy 11

Isabelle Karlsson

Kurskod: ÄSVM92

Termin: VT 2019

Handledare: Sanna Skärlund

Examinator: Katarina Lundin

Abstract

Syftet med den här uppsatsen är att ge en bild av hur lärare upplever att kunskapskraven i svenska på gymnasienivå fungerar som arbetsredskap i deras dagliga arbete. Med lärares dagliga arbete menas planering, bedömning och betygssättning utifrån kunskapskraven. Lärarnas uppfattningar om kunskapskraven jämförs med deras upplevelser av betygskriterierna under Lpf 94. Dessutom jämförs lärarnas uppfattningar om kunskapskraven med hur det var tänkt att dessa kunskapskrav skulle fungera.

Studien utgår ifrån insamlat intervjumaterial från intervjuer med fem gymnasielärare i svenska som varit verksamma under både Lpf 94 och Lgy 11. Den slutsats som uppsatsen leder fram till är att uppfattningarna om kunskapskravens problem och förtjänster skiljer sig mycket åt mellan lärarna, vilket kan vara en indikation på att lärarna också tolkar kunskapskraven olika.

Nyckelord: *Betygssättning, bedömning, likvärdighet, Lgy 11, Lpf 94*

Abstract – English Translation

Translated title: The National Knowledge Requirements in Practice: A Study of Swedish Teachers' Experiences of the National Knowledge Requirements in Lgy 11.

The purpose of this study is to highlight upper secondary school teachers' experiences of working with the national knowledge requirements in the Swedish subject. Teachers use national knowledge requirements as a tool both when they plan lessons and when they assess and grade students. The teachers' experiences of the national knowledge requirements are compared to their opinions of the previous knowledge requirements that were used between 2000 and 2011. Also, the opinions that the teachers express are compared to how the national knowledge requirements were supposed to work.

This thesis is based on material from interviews with five upper secondary school teachers that have worked both during the previous grading system, Lpf 94, and the system that is in use today – Lgy 11. The results from the study show that teachers' experiences of the national knowledge requirements varies greatly, which might also indicate that teachers interpret the knowledge requirements differently.

Key words: *Grading, assessment, equivalence, Lgy 11, Lpf 94*

Förord

Ingen uppsatsskribent är en ö. Flera personer har på olika sätt stöttat mig under skrivandet av den här uppsatsen och är därför värda ett stort tack.

Tack till Sanna för all feedback under skrivprocessen. Utan den hade uppsatsen inte blivit hälften så bra. Och tack till Katarina för de värdefulla kommentarerna under mitterminsseminariet. Mina medstudenter Sandra och Nermina – ni är också värda ett varmt tack. Tack för att ni läste min uppsats och tack för utbytet av idéer.

Jag vill också rikta ett stort tack till de lärare som ställt upp på en intervju. Ni gjorde den här uppsatsen möjlig för mig att skriva.

Sist men inte minst vill jag tacka familj och vänner som stöttat mig under skrivprocessen. Ni är mer än guld värda!

Tack!

Innehållsförteckning

1	Inledning.....	1
1.1	Syfte och frågeställningar.....	2
1.2	Avgränsningar.....	2
1.3	Disposition.....	3
2	Bakgrund.....	4
2.1	Begreppsdefinitioner.....	4
2.2	Den målstyrda skolan.....	5
2.3	På väg mot en ny gymnasieskola.....	5
2.4	Ämnesplanens uppbyggnad idag.....	8
2.5	En ny revidering.....	10
3	Tidigare forskning.....	11
3.1	Fler nationella prov, fler betygssteg och mer likvärdighet.....	11
3.2	Ämnesplanen i svenska.....	12
3.3	Kunskapskravens formuleringar.....	15
3.4	Lärarna och den formella regleringen.....	17
4	Metod.....	19
4.1	Val av metod.....	19
4.2	Val av informanter.....	20
4.3	Genomförande.....	20
4.4	Metoddiskussion.....	21
4.5	Etiska överväganden.....	22
4.6	Transkribering och kodning.....	22
4.7	Informanterna.....	23
5	Resultat och analys.....	25
5.1	Kunskapskravens tydlighet.....	25
5.1.1	En minskad tydlighet.....	25
5.1.2	En ökad tydlighet.....	28
5.2	Antal betygssteg.....	31
5.3	Elevernas förståelse av kunskapskraven.....	34
5.4	Kunskapskravens ökade svårighetsgrad.....	35
5.5	Betydelsen av de nationella proven.....	37
5.6	Kvalitativa betygskriterier och kvantitativa kunskapskrav?.....	39
5.7	En ny reform.....	40
6	Diskussion.....	43
6.1	Skilda uppfattningar om tydligheten i ämnesplanen.....	43

6.2	Vem kan läsa kunskapskraven?.....	45
6.3	Fler betygssteg och mer rättvisa?	46
6.4	Svårare kurser och mer stöd för läraren	47
6.5	Kvantifieringen av kunskapskraven	48
7	Avslutning och förslag till vidare forskning.....	49
	Litteraturförteckning	50
	Bilaga 1 – Informationsbrev	53
	Bilaga 2 – Intervjuguide	54

1 Inledning

När mina föräldrar gick på gymnasiet fick de sifferbetyg som relaterades till hur andra elever hade presterat. Själv fick jag bokstavsbedömning som sattes utifrån betygskriterier – G, VG eller MVG. Idag får gymnasieelever en annan typ av bokstavsbedömning – E till A – vilka sätts utifrån kunskapskrav. Betygssystemet i Sverige ändras gång på gång och vid varje reform och varje revidering behöver var och en av Sveriges lärare sätta sig in i de nya styrdokumentet. Vore det inte bättre att skänka Sveriges lärare lite arbetsro? Oavsett hur man väljer att svara på den frågan är det egentligen inte särskilt förvånande att våra riksdagspolitiker aldrig verkar kunna enas eller åtminstone nöja sig med det betygssystem vi har. Betygssystemet är alldeles för viktigt för att inte ständigt vridas och vändas på.

Betygssystemet används som ett urvalsinstrument för vidare studier och därför är det enligt Skolverket (2018, s. 6) viktigt att betygen uppfattas som likvärdiga. Samtidigt används betyg som en informationskälla när huvudmän gör uppföljningar på skolenhetsnivå och när resurser fördelas mellan olika skolor (Skolverket 2018, s. 6). När jag under min lärarutbildning har varit ute på praktik har det också framgått att lärare har med sig kunskapskraven i ett så tidigt stadium som vid planering av undervisning. Dessutom har de arbetat löpande med eleverna för att de ska förstå kunskapskraven. Bedömning av enskilda uppgifter har förmedlats till eleverna bland annat i form av vilka kunskapskrav de uppnått och vilka de inte uppnått i det specifika fallet. Betygssystemet spelar alltså en avgörande roll när lärare i sitt dagliga arbete planerar, bedömer och betygssätter.

Den senaste reformen av gymnasieskolan genomfördes 2011 (Utbildningsdepartementet 2018, s. 2). Kritik som riktades mot det tidigare systemet var att kursplanerna var svårtolkade för lärarna, med svävande och otydliga formuleringar. Kursplanerna var även svåra att förstå för elever och föräldrar (Gymnasieutredningen 2008, s. 265f). Från arbetslivets och högskolesektorns håll riktades kritik mot elevers kunskapsnivå när de tog studenten från gymnasiet (Gymnasieutredningen 2008, s. 19). Dessutom fanns det en förhoppning om att en ny betygsskala med fler steg skulle leda till en mer nyanserad betygssättning (Utbildningsdepartementet 2008, s. 50). Tanken var att de dokument som ersatte de gamla kursplanerna skulle vara tydligare och därmed stärka likvärdigheten i skolan (Gymnasieutredningen 2008, s. 343).

Den här uppsatsen bygger på en intervjustudie med lärare och tar sin utgångspunkt i den reform som genomfördes av gymnasieskolan 2011. Jag fokuserar särskilt på de kunskapskrav

som vi har i dagens ämnesplan för svenska. Studien motiveras av den stora betydelse betygssystemet har för samhället. Lärare är de som arbetar med kunskapskraven i praktiken och de kan därför ses som experter på dem. Hur de upplever att kunskapskraven fungerar som arbetsredskap är därför mycket viktigt att ta reda på.

1.1 Syfte och frågeställningar

Det övergripande syftet med den här undersökningen är att ge en bild av hur lärare upplever att kunskapskraven i svenska på gymnasienivå fungerar som arbetsredskap i deras dagliga arbete. Detta jämförs med hur kunskapskraven var tänkta att fungera vid införandet av den nya läroplanen 2011. Genom nya ämnesplaner skulle de problem som utredare identifierat med det föregående betygssystemet åtgärdas, och jag undersöker hur lärare uppfattar att de tänkta förbättringarna av betygssystemet fungerar i praktiken. Studien utgår ifrån intervjuer med legitimerade lärare som varit verksamma både under det föregående betygssystemet (Lpf 94) och under det nuvarande (Lgy 11).

Utifrån syftet har jag formulerat följande frågeställningar:

- Hur upplever de intervjuade svensklärarna att kunskapskraven inom Lgy 11 fungerar som arbetsredskap i deras dagliga arbete?
- Hur upplever de tillfrågade svensklärarna att de problem som identifierades med Lpf 94 har åtgärdats genom de nya kunskapskraven i Lgy 11?

Lärarnas användning av kunskapskraven som arbetsredskap i deras dagliga arbete syftar både på hur lärarna använder kunskapskraven för att planera och genomföra undervisning och på hur lärarna använder kunskapskraven för att bedöma och betygssätta elever.

I inledningsavsnittet gav jag en kortfattad översikt över de problem som identifierades med Lpf 94. Jag kommer att återkomma till detta i avsnitt 2.3 och då ge en mer utförlig beskrivning av kritiken mot Lpf 94 och av de ändringar som gjordes i samband med reformen 2011.

1.2 Avgränsningar

De kunskapskrav jag undersöker gymnasielärares upplevelser av är de som tillhör ämnesplanerna för Svenska 1, 2 och 3. Motsvarande dem för Lpf 94 är betygskriterierna tillhörande kursplanerna i Svenska A, B och C. Jag har avgränsat undersökningen till att gälla dessa sex kurser i svenskämnet eftersom övriga kurser är mindre vanligt förekommande och

har karaktären av specialisering och fördjupning inom specifika områden, snarare än att inkludera hela svenskämnet.

Dessutom undersöker jag bara den version av Lpf 94 som reviderades år 2000 och sedan gällde fram till 2011. För enkelhetens skull kallar jag hädanefter den reviderade versionen kort och gott för Lpf 94, vilket är en förkortning för *Läroplan för de frivilliga skolformerna*. Motsvarande beteckning för gymnasieskolan 2011 är Lgy 11. Lgy 11 står för *Läroplan för gymnasieskolan 2011*. I dessa begrepp inkluderar jag även de kursplaner och ämnesplaner som reglerar gymnasieskolan.

1.3 Disposition

I följande avsnitt (2) definieras de begrepp som är centrala för studien. Dessutom tecknas en bakgrund till det betygssystem vi har i skolan idag. Avslutningsvis finns en redogörelse för den revidering av gymnasieskolans ämnesplaner som kanske kommer att bli verklighet inom de närmaste åren.

Avsnittet om tidigare forskning (3) innehåller en genomgång av forskning om ämnesplanen, en beskrivning av de nationella proven samt forskning om betygsskalan och lärares ansvar för likvärdig betygssättning.

Efter avsnittet om tidigare forskning följer ett metodavsnitt (4). Där beskrivs vilka val som gjorts angående metod, etik, transkription och kodning. Slutligen presenteras informanterna.

I resultat- och analysavsnittet (5) presenteras och analyseras studiens resultat utifrån olika teman, såsom "kunskapskravens tydlighet" och "antal betygssteg".

Efter resultatavsnittet följer ett avsnitt (6) där studiens resultat diskuteras och relateras till tidigare forskning. Slutligen följer ett avsnitt (7) där studien sammanfattas och förslag till vidare forskning ges.

2 Bakgrund

I följande del ges först en definition av centrala begrepp (avsnitt 2.1). Dessutom ges en kort översikt över det betygssystem vi haft i Sverige de senaste decennierna – det mål- och kunskapsrelaterade systemet (avsnitt 2.2). Bakgrunden till reformeringen av gymnasieskolan 2011 beskrivs även (avsnitt 2.3) och därpå följer en genomgång av ämnesplanens uppbyggnad idag (avsnitt 2.4). Slutligen ges en beskrivning av den revidering av ämnesplanen som just nu planeras (avsnitt 2.5).

2.1 Begreppsdefinitioner

Begrepp kan definieras på olika vis, och nedan beskrivs därför de definitioner som valts i den här uppsatsen.

Begreppet *likvärdighet* löper som en röd tråd genom den här studien. Eftersom likvärdighet återkommande sätts i relation till betygssättning i uppsatsen har jag valt att definiera likvärdighet i relation till betyg.

Betyg är enligt Gustavsson, Måhl och Sundblad (2012, s. 97) helt likvärdiga ifall ”elever som får samma betyg i ett ämne/kurs har samma kunskaper/förmågor”. Samtidigt menar de att total likvärdighet inte är helt realistiskt. Om vi strävade efter total likvärdighet i skolsystemet skulle det innebära att kunskapskraven behövt vara formulerade på ett sätt som inte lämnat utrymme för minsta lilla variation eller anpassning. Dessutom hade vi behövt många fler betygssteg än de vi har idag. Därför menar Gustavsson, Måhl och Sundblad (2012, s. 97) att vi bör nöja oss med en ungefärlig likvärdighet där ”elever med samma betyg har samma slags kunskaper/förmågor på ungefär samma kvalitetsnivåer”.

Bedömning är ett annat centralt begrepp för den här studien och det kan i skolsammanhang definieras som ”alla de aktiviteter som används i utbildningssammanhang för att värdera individers och grupper måluppfyllelse” (Nyström 2004, s. 3). Bedömning har flera olika syften i den svenska skolan. Enligt Skolverket (2011, s. 7) används bedömning av elevers kunskaper bland annat för att kartlägga elevens kunskaper, för att värdera elevens kunskaper och för att återkoppla till eleven för fortsatt lärande.

Övergången till en ny läroplan kan leda till en viss begreppsförvirring. Under Lpf 94 fanns det *betygskriterier* för betygsstegen G, VG och MVG. Idag har vi istället *kunskapskrav* för betygen E, C och A. Jag behandlar betygskriterierna och kunskapskraven som motsvarande varandra. Gemensamt för båda systemen är att de anger vilken nivå en elev ska ligga på kunskapsmässigt för att få ett visst betyg.

Två andra begrepp som kan skapa förvirring är *kursplan* och *ämnesperan*. Svenskämnet under Lpf 94 hade kursplaner som beskrev ämnet, men idag benämns motsvarande styrdokument som ämnesperaner. Anledningen till namnbytet är att det tydligare skulle framgå att kurserna i svenska var en del av en större helhet – det vill säga själva ämnet svenska (Utbildningsdepartementet 2018, s. 5).

2.2 Den målstyrda skolan

I ett kommittédirektiv från Utbildningsdepartementet (2018, s. 2) beskrivs bakgrunden till det mål- och kunskapsrelaterade betygssystemet, som vi haft i Sverige sedan 1994. Tanken med det här systemet var att elevens studieresultat skulle relateras till kunskapsmål istället för, som tidigare i det relativa betygssystemet, andra elevers studieresultat. Med det mål- och kunskapsrelaterade systemet skulle kursplaner införas där kunskapsmål och kriterier angavs. Förhoppningen var, menar författarna till direktivet, att systemet skulle upplevas vara mer rättvist. Det mål- och kunskapsrelaterade systemet skulle också förbättra lärares möjligheter att samtala med elever om betyg och kunskapsutveckling. Samtidigt skulle det bli lättare att förmedla information om studieresultat till både föräldrar och arbetsgivare.

Det mål- och kunskapsrelaterade systemet reviderades vid ett tillfälle före införandet av Lgy 11. År 2000 genomgick Lpf 94 en del förändringar. Revideringen syftade bland annat till att styrdokumentet i enlighet med det målrelaterade systemet inte skulle styra lärarnas planering av undervisningens upplägg och innehåll. Trots att denna frihet för lärarna i deras planering varit tanken även 1994 hade den inte helt slagit igenom. I praktiken kom revideringen att innebära att gymnasieskolans kursplaner i viss utsträckning fick nytt innehåll, nya uppnåendemål och nya betygsriterier (Hyltegren 2014, s. 212f).

Kursplanerna i Lpf 94 innehöll avsnitt om ämnets syfte samt ämnets karaktär och uppbyggnad. De innehöll också olika typer av mål. Dessutom fanns det betygsriterier för Godkänt (G), Väl godkänt (VG) och Mycket väl godkänt (MVG) (Gymnasieutredningen 2008, s. 261). Enligt Skolinspektionen (2011, s. 7) var det under Lpf 94 så att brister i ett eller några betygsriterier kunde vägas upp av att eleven visat särskilt god förmåga att uppfylla andra kriterier. Detta var dock någonting som inte helt efterföljdes av lärarna eftersom en del krävde att alla kriterier skulle vara uppfyllda för att en elev exempelvis skulle få ett MVG.

2.3 På väg mot en ny gymnasieskola

Ask (2012, s. 15) beskriver de styrdokument som reglerar skolan som ”produkter av retorik och politik”. Samtidigt är styrdokument juridiskt bindande och tanken är att de ska fungera som en

garant för att alla som går i skolan ska få samma kunskaper. I det här avsnittet beskriver jag bakgrunden till den reform som resulterade i att vi fick nya styrdokument år 2011. Tanken med reformen var inte minst, vilket framgår nedan, att styrdokumentet skulle bli en starkare garant för att elever lämnar skolan med samma kunskaper.

I februari 2007 fattade regeringens företrädare beslut om att tillkalla en särskild utredning av gymnasieskolan. Utredningen gick ut på att lämna förslag till en reformerad gymnasieskola och kom därför att kallas Gymnasieutredningen. I ett betänkande från Gymnasieutredningen med titeln *Framtidsvägen – en reformerad gymnasieskola* (SOU 2008:27), lämnades drygt ett år senare förslag till en ny gymnasieskola. Jag kommer fortsättningsvis att använda förkortningen *Framtidsvägen* för betänkandet.

I oktober 2009 fick Skolverket i uppdrag av regeringen att utforma nya ämnesplaner (Skolverket 2010). I Skolverkets (2010) redovisning av uppdraget, *Redovisning av uppdrag avseende examensmål och ämnesplaner för gymnasieskolan m.m.*, framgår det tydligt att *Framtidsvägen* bildat en utgångspunkt för arbetet med ämnesplanerna. Det framgår också att Skolverket inte till punkt och pricka följt förslagen från *Framtidsvägen*. Men i stora drag kan *Framtidsvägen* ändå ses som vägledande för utformningen av den nya gymnasieskolan. Därför följer här en genomgång av de förslag i *Framtidsvägen* som har en för denna studie relevant anknytning.

I *Framtidsvägen* lämnades förslag på att kursbetygen skulle behållas samtidigt som kursplanerna skulle döpas om till ämnesplaner. Tanken var att ämnesplanerna skulle gälla för hela ämnet, vara tydliga och enbart innehålla en målnivå som syftade till alla ämnets kurser (Gymnasieutredningen 2008, s. 578). I målen skulle ämnesspecifika kompetenser beskrivas. Den tidigare mängden av olika målnivåer hade varit grund för en otydlighet som nu skulle försvinna (Gymnasieutredningen 2008, s. 589). Lpf 94 innehöll nämligen olika typer av mål i läroplan, kursplaner och för valda program (Gymnasieutredningen 2008, s. 261). Dessutom fanns det en typ av kursplan för ämnet som helhet och en typ av kursplan för kurserna i ämnet. I yrkesämnena beskrevs två olika målnivåer – mål för kursen och mål att uppnå – på kursnivå. I de teoretiska ämnena beskrevs däremot mål att sträva mot i kursplanen för hela ämnet och mål att uppnå för den enskilda kursen (Gymnasieutredningen 2008, s. 265). Mängden av mål, den så kallade målträngseln, var alltså en av de saker som kom att kritiseras med det målstyrda systemet såsom det såg ut under Lpf 94 (Gymnasieutredningen 2008, s. 261).

För varje kurs skulle det i Lgy 11 finnas ett centralt innehåll, som gav uttryck för det innehåll som ska behandlas under kursens gång, och betygskriterier (vilka senare kom att kallas

för kunskapskrav). Eftersom den nya gymnasieskolan skulle fortsätta vara målstyrd var det viktigt att det centrala innehållet inte skulle vara alltför detaljerat. Tanken låg fast om att läraren inte skulle detaljstyras i sin undervisning (Gymnasieutredningen 2008, s. 589). Att ändå införa ett centralt innehåll ansågs vara en viktig del i att stärka tydligheten i ämnesplanerna. De kursplaner som fanns under Lpf 94 beskrevs som komplicerat uppbyggda, otydliga och svårtolkade. En orsak bakom otydligheten ansågs, utöver de många målnivåerna, vara bristen på angivet ämnesinnehåll (Gymnasieutredningen 2008, s. 325).

Det riktades i *Framtidsvägen* även kritik mot de gamla kursplanernas formuleringar som ansågs vara svävande och otydliga, vilket gjorde lärarnas tolkningsarbete mycket svårt. Detta förmodades ha lett till en hög grad av variation i undervisning mellan olika skolor och lärare. Inte minst eftersom det blivit vanligt att lärare på grund av kursplanernas otydlighet tagit fram lokala mål och betygskriterier att arbeta utifrån (Gymnasieutredningen 2008, s. 265f). För att stärka likvärdigheten i skolan nämndes det specifikt om ämnet svenska att ämnesplanerna behövde bli tydligare. Den ökade tydligheten skulle leda till en begränsning i möjligheten att på skolor genom egna tolkningar utforma såväl mål som betygskriterier (Gymnasieutredningen 2008, s. 343). Dessutom skulle de nya ämnesplanerna vara så pass tydliga att behovet av att formulera lokala ämnesplaner, för att i praktiken kunna planera undervisningen, inte längre skulle finnas (Gymnasieutredningen 2008, s. 588). För att ytterligare underlätta lärarnas arbete efterfrågades stödmaterial till alla ämnesplaner (Gymnasieutredningen 2008, s. 591).

Vad gäller kritiken mot kursplanernas otydlighet påpekades i *Framtidsvägen* även att kursplanerna var för svåra att förstå för elever och föräldrar (Gymnasieutredningen 2008, s. 266). Ett av målen med de nya ämnesplanerna var att också elever och föräldrar skulle kunna läsa och förstå dem:

Jag gör bedömningen att ämnesplaner i den nya gymnasieskolan ska vara mycket tydligare än dagens kursplaner. Ämnesplanerna ska vara så tydliga att de inte kräver att skolor och lärare tar fram lokala ämnesplaner utan att de kan fungera som underlag för lärarens planering tillsammans med eleverna. Ämnesplanerna ska, enligt min uppfattning, vara enkla och läsbara även för elever, föräldrar och avnämare. En viktig åtgärd, för att förstärka tydligheten, är att det till ämnesplanerna finns stödmaterial. (Gymnasieutredningen 2008, s. 588)

Enligt författarna till *Framtidsvägen* riktades det också kritik från både arbetslivets och högskolesektorns håll vad gäller elevers kunskapsnivå när de gått ut gymnasiet (Gymnasieutredningen 2008, s. 19). Det föreslogs även att gymnasieskolans A-kurser i större

utsträckning skulle anta karaktären av påbyggnad och fördjupning av grundskolans studier, vilket innebar att mindre repetition av det eleverna lärde sig på högstadiet skulle finnas i kurserna (Gymnasieutredningen 2008, s. 27). Ask (2012, s. 18) påpekar att ”högre krav och kvalitet” var slagord för den proposition som ledde fram till Lgy 11. Propositionens titel var *Högre krav och kvalitet i den nya gymnasieskolan* (Utbildningsdepartementet 2009).

I *Framtidsvägen* nämns det att den dåvarande skolministern tillsatt en arbetsgrupp, kallad Betygsberedningen, vars uppdrag var att ge förslag till en ny betygsskala. Skalan skulle innehålla fler steg än den i Lpf 94 (Gymnasieutredningen 2008, s. 691). I en redovisning av sitt uppdrag anger Betygsberedningen att syftet med fler betygssteg var att göra betygsskalan mer nyanserad (Utbildningsdepartementet 2008, s. 50). Den nya skalan skulle vara ett bättre verktyg för att differentiera och precisera än den tidigare betygsskalan G–MVG (Utbildningsdepartementet 2008, s. 57). Dessutom anges det att de fler stegen för godkända betyg kan motivera elever att öka sina ansträngningar, eftersom det blir lättare att nå nästa betygssteg än tidigare (Utbildningsdepartementet 2008, s. 56f).

2.4 Ämnesplanens uppbyggnad idag

I kommentarmaterialet till ämnesplanen (Skolverket u.å. – Kommentarmaterial, s. 1) i svenska för gymnasiet förklaras ämnesplanens uppbyggnad. Där fastslås att ämnesplanens delar tydligt hänger ihop och inte kan läsas var för sig. De enskilda delarna behöver alltså sättas in i ämnesplanens hela sammanhang. Ett exempel på detta är vid betygssättning då läraren ska ”tolka kunskapskraven i relation till syftet, det centrala innehållet och den undervisning som har bedrivits” (Skolverket 2018, s. 32). I den här uppsatsen fokuserar jag på kunskapskraven, men de har under hela arbetsprocessen behandlats utifrån sitt sammanhang. För att ytterligare förtydliga kunskapskravens sammanhang presenteras här en kort beskrivning av ämnesplanens delar.

Ämnesplanen i svenska inleds med en kortfattad beskrivning av ämnets kärna som är språk och litteratur (Skolverket u.å. – Ämne – Svenska). Därefter följer en beskrivning av ämnets syfte där de kunskaper eleven ska ges möjlighet att utveckla anges, vilket inte enbart är förmågor som ska betygssättas. Till ämnets syfte hör ett antal mål som också anger elevens utvecklingsområden. Samtidigt förtydligar de vad som ska betygssättas i ämnet. Målen är ingenting eleven slutgiltigt kan uppnå (Skolverket u.å. – Kommentarmaterial, s. 1f). Det framkommer exempelvis vid läsning av det nionde målet, som också är det sista:

Kunskaper om språkförhållanden i Sverige och övriga Norden samt det svenska språkets ursprung. Förmåga att reflektera över olika former av språklig variation. (Skolverket u.å. – Ämne – Svenska)

Det anges inte någon gräns för hur mycket kunskaper eleven ska ha om exempelvis språkförhållanden och inte heller finns det en övre gräns för en elevs förmåga till reflektion.

För varje kurs i svenska finns ett centralt innehåll som i punktform anger kursens innehåll (Skolverket u.å. – Ämne – Svenska). I svenska har läraren ändå en hel del frihet vad gäller att kombinera innehållet. Läraren kan exempelvis välja att arbeta med litteraturkunskap och skriftlig framställning i ett gemensamt moment. Dessutom kan läraren undervisa om saker som inte nämns i det centrala innehållet, så länge de anknyter till syftet och så länge allt i det centrala innehållet behandlas under kursens gång (Skolverket u.å. – Kommentarmaterial, s. 2).

Kunskapskraven, som är olika för de olika kurserna i svenska, presenteras i samma ordning som de för ämnet övergripande målen. Kunskapskraven anger med vilken kvalitet en elev visat sina kunskaper (Skolverket u.å. – Kommentarmaterial, s. 2). Ett exempel är att målens första punkt handlar om muntlig framställning. Även kunskapskraven i kurserna Svenska 1, 2 och 3 inleds med muntlig framställning. Eleven ska inom ramen för muntlig framställning exempelvis ha ”viss åhörarkontakt” för betyget E och C samt ”god åhörarkontakt” för betyget A (Skolverket u.å. – Ämne – Svenska).

Betygssystemet är uppbyggt på så sätt att det finns kunskapskrav för betygsstegen E, C och A. Betygen D och B är ett slags mellansteg där det krävs att kraven till övervägande del för det närmast ovanstående betygssteget ska vara uppfyllda. Alla krav för betygssteget under ska ha uppnåtts (Skolverket, u.å. – Ämne – Svenska). För att nå ett E, C eller A ska alla kunskapskraven vara uppnådda, om det inte förekommer särskilda skäl. I sådana fall kan ”enstaka delar av kunskapskraven” bortses ifrån (Skolverket 2018, s. 32). Nivån i kunskapskraven markeras genom värdeord (Utbildningsdepartementet 2018, s. 3), vilka jag redogör för utförligare i avsnitt 3.3.

Vad som krävs för att en elev ska anses ha uppnått ett kunskapskrav går inte att fastslå på förhand enligt Skolverket:

Det är inte möjligt att i förväg bestämma hur många gånger en elev behöver visa ett kunnande med en viss kvalitet för att läraren vid betygssättningen ska bedöma detta i relation till någon del av kunskapskraven. På samma sätt är det heller inte möjligt att bestämma att det alltid räcker med [sic] att eleven visar en viss kvalitet en gång (Skolverket 2018, s. 30).

Av Skolverket framhålls också att betygssättning inte är ”en mekanisk avprickning utan en professionell bedömning som lärare gör” (Skolverket 2018, s. 32). En del av betygssättningen regleras alltså inte i styrdokument utan lämnas öppen för tolkning av utbildade lärare.

I avsnitt 1.2 nämnde jag att de kurser som behandlas i den här uppsatsen är Svenska 1, 2 och 3 samt deras tidigare motsvarigheter. Svenska 1 är idag den kurs som alla elever på gymnasiet läser. På de studieförberedande programmen läser alla elever även Svenska 2 och 3 (Ask 2012, s. 21). Ask (2012, s. 21) beskriver Svenska 2 och 3 som tydligt kopplade till högre studier. Den vetenskapliga förankringen är framträdande i de båda kurserna.

I kommentarmaterialet till svenskämnet fastslås det att ämnets ena del är språklig medan den andra delen är litterär. I kurserna Svenska 1, 2 och 3 består ungefär hälften av kursen av språkdelen och hälften av litteraturdelen (Skolverket u.å. – Kommentarmaterial, s. 1).

2.5 En ny revidering

På Skolverket (2019) framarbetas just nu förslag till revideringar av grundskolans kursplaner och några av gymnasieskolans ämnesplaner inför hösten 2020. Ändringarna ska enligt Skolverkets företrädare ”stärka kvaliteten och likvärdigheten i undervisningen och skapa förutsättningar för mer rättvisande och likvärdiga betyg” (Skolverket 2019). Revideringen förväntas leda till att kunskapskraven på ett bättre sätt än tidigare kommer att stödja lärare i deras betygssättning. Behovet av en revidering av kurs- och ämnesplaner ser olika ut i olika kurser enligt Skolverkets företrädare. Därför är det olika hur omfattande revideringarna kommer att bli. Om de överhuvudtaget genomförs beror också på vad regeringen fattar beslut om. Just nu pågår det inte något arbete med svenskämnet, men det kan komma att ske framöver. Arbetet på Skolverket med revidering av kurs- och ämnesplaner ger oss ändå en idé om vilken riktning skolpolitiken har just nu (Skolverket 2019).

Bland annat arbetar Skolverkets företrädare med att anpassa nivån i det centrala innehållet och kunskapskraven så att de tydligare anknyter till den nivå och skolform de gäller för. Det genomförs också ett arbete för att förenkla bedömningsarbetet lärarna gör genom att revidera kunskapskraven så att de blir mindre detaljerade och istället mer övergripande. Det preciseras inte vilka kurs- och ämnesplaner som anses vara för detaljerade av Skolverkets företrädare, men risken med detaljstyrning anses vara att enskilda ouppfyllda delar av ett kunskapskrav kan sänka en elevs betyg. Tanken är även att värdeordens antal ska minskas och att fler ämnesspecifika formuleringar ska ta plats i kunskapskraven (Skolverket, 2019).

3 Tidigare forskning

I det här avsnittet presenteras tidigare forskning som på olika sätt relaterar till min studie. I avsnitt 3.1 introduceras forskning som behandlar de nationella proven och betygsskalan i relation till likvärdighet. Efter det följer avsnitt 3.2 där forskning som berör ämnesplanen i svenska presenteras. Det följande avsnittet, 3.3, är inriktat på forskning som specifikt handlar om kunskapskraven i ämnesplanen. Slutligen följer avsnitt 3.4. där den formella regleringen av skolan behandlas och det ansvar som läggs på lärare för likvärdigheten i betygssystemet problematiseras.

3.1 Fler nationella prov, fler betygssteg och mer likvärdighet

Skolverket (2018, s. 6) fastslår att betyg har flera användningsområden. Bland annat ska de fungera som ett verktyg för att följa kunskapsutveckling hos eleven och som urval för vidare studier. I relation till detta menar företrädare från Skolverket att det är av vikt att betygen upplevs som likvärdiga. Flera forskare upplever dock att betygen brister i detta avseende. Inte minst gäller detta Gustafsson, Cliffordson och Erickson (2014, s. 22). De framhåller att den viktigaste faktorn för likvärdighet i ett målrelaterat betygssystem är att lärarna har en gemensam uttolkning av kunskapskraven, men de är tveksamma till om det överhuvudtaget går att formulera krav som är tillräckligt precisa i detta avseende. Samtidigt påpekar de att det finns stöd för lärare, i form av exempelvis nationella prov, som syftar till att stärka likvärdigheten i betygssättningen.

Palmér (2011, s. 143) ledde arbetet med de nationella proven i svenska inför den nya gymnasieskolan 2011 och konstaterade inför reformen att de både skulle bli fler till antalet och täcka in mer av svenskämnet än tidigare. Dessutom skulle de utökade nationella proven innebära att lärare fick mer stöd i sin betygssättning än under Lpf 94. Tanken bakom att införa fler och mer omfattande nationella prov var att det skulle leda till en ökad likvärdighet i lärares bedömningsarbete.

Samtidigt som förhoppningen med de nya nationella proven var att likvärdigheten skulle öka menar Palmér (2011, s. 151) att det sedan länge inom bedömningsforskningen ansetts att det inte går att uppnå total reliabilitet mellan olika lärares betygssättning när det kommer till bedömningen av komplexa uppgifter som kräver långa elevsvar. Ändå krävs det att sådana uppgifter finns med på de nationella proven, eftersom ämnesplanen i svenska tydligt framhåller förmågor hos eleverna som inte kan testas på annat sätt. Under konstruktionen av de nationella proven menar Palmér att de som arbetade med dem försökte motverka det här problemet genom

att skapa tydliga bedömningsanvisningar för lärarna.

I och med införandet av Lgy 11 var det inte bara de nationella proven som blev fler utan också antalet betygssteg. Ask (2012, s. 18f) menar att behovet av att införa en skala med fler steg syntes i användningen av betyg såsom G+. Detta var av lärare påhittade betyg och plustecknet angavs inte i terminsbetygen eller slutbetyget. Ask framhåller att fler betygssteg leder till en mer precis, och kanske till och med mer rättvis, betygssättning. Tanken var också, enligt Ask, att den nya skalan skulle utgöra ett bättre redskap än sin föregångare vad gäller att förmedla tydlig information till elever och föräldrar om studieresultat.

Gustafsson, Cliffordson och Erickson (2014, s. 22) är mer tveksamma till den nya betygsskalans förtjänster. De riktar, trots att vi nu har betygsstegen D och B, kritik mot att elever för att uppnå betyget E, C eller A måste uppfylla alla kunskapskrav. Anledningen till kritiken är att Gustafsson, Cliffordson och Erickson menar att en elev ofta är bra på vissa saker och mindre bra på andra. Med dagens betygssystem hamnar fokus därför på elevens sämsta sidor, eftersom eleven för att uppnå till exempel betyget A inte kan kompensera för sina svagheter genom att prestera extra starkt inom något annat område. Detta kunde elever göra i det gamla betygssystemet, vilket tidigare nämnts (Skolinspektionen 2011, s. 7).

Gustafsson, Cliffordson och Erickson (2014, s. 22) framhåller dessutom att det är sannolikt att lärare tvekar när det kommer till att bedöma eleverna enligt den nuvarande principen och att det leder till likvärdighetsproblem om alla lärare inte följer regelverket. I sitt resonemang tycks Gustafsson, Cliffordson och Erickson ändå bortse ifrån att vi idag har betygsstegen D och B. En elev som nästan når upp till ett A kan förvisso inte kompensera för sina brister genom att vara extra stark inom andra områden. Det eleven däremot kan lyckas med är att få ett B, vilket ändå ligger nära ett A.

3.2 Ämnesplanen i svenska

En förändring som Parmenius Swärd (2011, s. 41ff) noterat med ämnesplanen i svenska är att begrepp såsom kultur och kulturell identitet som fanns i Lpf 94:s kursplan nu har tagits bort. De begreppen kan enligt Parmenius Swärd ses som "luddiga", även om hon inte själv tar ställning för eller emot dem. Parmenius Swärd (2011, s. 43) framhåller att den nya ämnesplanen kan uppfattas som både enkel och tydlig av somliga medan andra "sörjer det fria och tolkningsbara i Lpf94 och tycker att Gy11 ger en alldeles för konkret ram att hålla sig inom".

Att Lgy 11 inte skulle vara tolkningsbar håller dock Parmenius Swärd (2011, s. 43) inte med om. Hon påpekar att ämnesplanens formuleringar påminner om de som fanns i Lgy 70,

men att vi 40 år senare befinner oss i en helt annan kontext med mängder av ny forskning. Därför bör vi inte tolka begreppen i ämnesplanen såsom de tolkades under Lgy 70. Parmenius Swärd (2011, s. 49) menar dock att just detta är en risk när tidigare använda begrepp återkommer utan att de förklaras ordentligt i sitt nya sammanhang.

Ask (2012, s. 15–20) menar, i kontrast till Parmenius Swärd, att Lgy 11 innebär tydligare direktiv och färre tolkningsmöjligheter än Lpf 94. Detta beror på att ämnets innehåll beskrivs mer konkret och med mer specifika direktiv. Ask framhåller att det leder till en minskad frihet för läraren å ena sidan och en bättre förutsättning för likvärdighet i utbildningen å andra sidan. Chanserna för att alla elever ska tillägna sig samma kunskaper i skolan ökar med tydligare direktiv. Ask (2012, s. 20) uttrycker det till och med som att mer specifika direktiv ”säkrar [...] en gemensam, nationell kunskapsbas och möjligheten att skapa en likvärdig utbildning”.

Efter att ha jämfört Lpf 94 med den nuvarande ämnesplanen i svenska konstaterar Parmenius Swärd (2011, s. 43) att ”[d]et är väldigt lite beskrivande och förklarande text” i ämnesplanen idag jämfört med tidigare. Störst textmängd i dagens ämnesplan finns enligt Parmenius Swärd i kunskapskraven. Ask (2012, s. 20) har gjort samma iakttagelse vad gäller ämnets syftesbeskrivning. I Lpf 94 består den av 1569 ord medan den enbart består av 550 i Lgy 11. Ask beskriver dessutom syftet i Lpf 94 som vagare och mer öppet för tolkning än det i Lgy 11. Lgy 11:s syftesbeskrivning benämner hon som ”konkret och distinkt” (Ask 2012, s. 20). Ett exempel på det är enligt Ask (2012, s. 21) att orden ”formellt skrivande” används i Lpf 94 medan uttrycket ”vetenskapligt skrivande” premieras i Lgy 11. Uttrycken kan vid en första anblick ses som synonyma, men Ask framhåller att det finns formellt skrivande som inte är vetenskapligt. Därför är språkanvändningen i Lgy 11 mer distinkt och mindre tolkningsbar än den var i Lpf 94.

Ask (2012, s. 21ff) har även jämfört kunskapsmålen i dagens ämnesplan med ”mål att sträva mot” från Lpf 94:s kursplan. Målen fungerar enligt henne förtydligande för innehållet i ämnet. Jämfört med de tidigare strävansmålen framhåller Ask (2012, s. 23) att de är ”konkreta och kortfattade”. Ordrikedomen i de gamla strävansmålen gör enligt Ask (2012, s. 23) att det är svårare att urskilja enskilda moment där än vad det är i dagens kunskapsmål. Ask (2012, s. 34) uppfattar ämnesplanen i svenska som huvudsakligen tydlig vad gäller hur innehållet skrivs fram, vilket hon menar stärker elevens rättssäkerhet. Samtidigt framhåller hon att tydligheten underlättar för läraren som ska planera sin undervisning utifrån ämnesplanen.

En annan iakttagelse Ask (2012, s. 30) har gjort är att den språkvetenskapliga delen av svenskämnet är mer framträdande i kunskapsmålen än vad den litteraturvetenskapliga delen är.

Sex av de nio målen har enligt Ask språkvetenskaplig tillhörighet medan tre behandlar litteratur. Ask menar att språk och litteratur kan glida in i varandra i praktiken men att målen är en tydlig indikation på språkvetenskapens framskjutna roll i svenskämnet.

Hyltegren (2014, s. 230) framhåller att en grundtanke med reformerna 1994 och 2000 var att kursplanerna, i enlighet med målstyrningsprincipen, skulle innehålla mål och inte medel såsom formulerat undervisningsinnehåll. 2011 års ämnesplaner innehåller däremot avsnittet ”centralt innehåll” och därmed anges det, trots att skolan ska vara målstyrd, vilket innehåll som ska behandlas i skolan. Samtidigt menar Hyltegren (2014, s. 249ff) att det centrala innehållet inte fungerar som det var tänkt. Han har undersökt relationen mellan kunskapskraven och det centrala innehållet i kursen Svenska 1. De exempel han utgår ifrån är kunskapskraven om muntlig framställning och om elevers förmåga att bearbeta texter. De kraven relaterar han till det centrala innehållet som berör samma områden. Hyltegren (2014, s. 249ff) drar slutsatsen att kunskapskraven är mer specifika i sitt kunskapsinnehåll och det centrala innehållet mer övergripande, trots att tanken är att det ska vara tvärtom. Läraren kan alltså inte, enligt Hyltegren, använda sig av det centrala innehållet som en precisering av kunskapskraven.

Parmenius Swärd (2011) är mer positivt inställd till hur det centrala innehållet fungerar än Hyltegren (2014), trots att Parmenius Swärd som sagt framhåller att begreppen i ämnesplanen är tolkningsbara. Enligt Parmenius Swärd (2011, s. 47) är det centrala innehållet, såväl som målen som också finns beskrivna i ämnesplanen, tydligt och konkret formulerade. Detta hjälper läraren när hen ska planera innehållet i sin undervisning, till skillnad från kunskapskraven som är subjektiva (se avsnitt 3.3) och svåra att arbeta med. Därför menar Parmenius Swärd att kunskapskraven inte är kompatibla med de andra delarna av ämnesplanen. I ett bidrag till Svenskläraryrkeförbundet 2011 framhåller Molloy (2011, s. 17f) att hon är tveksam till om den nya kursplanen för svenska i grundskolan kommer att kunna förbättra svenskämnet. Hennes tveksamhet grundar sig i att skolan bekostas genom en kommunal budget och att det inte är gratis att implementera nya styrdokument ordentligt. Molloy hänvisar till sin egen och andras forskning, som behandlar både grundskolan och gymnasieskolan, och menar att skolan inte förändrades nämnvärt förra gången nya kursplaner infördes. Tillräcklig fortbildning vid nya kursplaner är, enligt Molloy, för kostsamt för kommuner och därför hamnar ansvaret på lärarna själva att sätta sig in i det nya systemet. Dock räcker deras tid inte till och därför fortsätter undervisningen som vanligt på skolorna.

Anledningen till att fortbildning krävs, menar Molloy (2011, s. 18–22), är att vissa begrepp i kursplanerna inte är självklara utan kan tolkas på olika sätt. Molloy använder begreppen

budskap, tema och motiv som exempel. Molloy menar att begreppen är komplicerade och att det tar tid och reflektion från lärares sida att förstå hur de ska användas i undervisning. Och den här tiden får lärarna alltså sällan tillräckligt av i form av fortbildning.

Molloy (2011, s. 19) utgår ifrån kursplanen i svenska för årskurs 9. Men eftersom begreppen tema och motiv återfinns i ämnesplanen i svenska för gymnasieskolan, närmare bestämt i kunskapskraven för Svenska 1 (Skolverket u.å. – Ämne – Svenska), är hennes resonemang av intresse också för den här studien.

3.3 Kunskapskravens formuleringar

Som tidigare nämnts finns det någonting som kallas för värdeord i dagens ämnesplaner. Värdeorden är de formuleringar som skiljer kunskapskraven för E, C och A åt (Hyltegren 2014, s. 95). De fungerar alltså som angivare för vilken nivå eleven ska vara på för att tilldelas ett visst betyg (Utbildningsdepartementet 2018, s. 3). Utöver värdeorden ser kunskapskraven likadana ut (Hyltegren 2014, s. 95). Ett exempel på detta från kursen Svenska 1 är att eleven för betyget E ”kan göra **enkla** reflektioner över hur språklig variation hänger samman med talare och kommunikationssituation”¹. För C krävs det att eleven kan göra ”**välgrundade** reflektioner” om detsamma och för A krävs det ”**välgrundade och nyanserade** reflektioner” (Skolverket u.å. – Ämne – Svenska).

Hyltegren (2014, s. 248) har undersökt bland annat kunskapskravet för muntlig framställning från kursen Svenska 1 och ifrågasätter värdeordens potential för likvärdighet. Han utgår ifrån exemplet att en elev för betyget E med värdeorden ”med viss säkerhet” ska kunna ”genomföra en framställning inför grupp”. Hyltegren ställer frågan var gränsen går för att eleven ska genomföra framställningen med en *tillräcklig* grad av ”viss säkerhet” för betyget E. Var exakt går gränsen mellan ”viss säkerhet” och en säkerhet som inte är viss? Dessutom krävs en ”viss säkerhet” i den här delen av kunskapskravet även för betyget C eftersom det först är på A-nivå som ”säkerhet” krävs. Hyltegren menar att även om kollegor på en skola gett värdeorden gemensamma definitioner så kan det ifrågasättas hur definitionerna av termerna kan göras likvärdiga på olika skolor. Dessutom framhåller Hyltegren (2014, s. 248f) att det utifrån värdeorden är svårt för lärare att kommunicera till elever och föräldrar varför de bedömt på ett visst sätt.

Vidare har Hyltegren (2014, s. 195) undersökt den version av Lpf 94:s kursplan i svenska

¹ Fetstil i originalet. Samma gäller för alla fetstilta citat i uppsatsen.

som gällde fram till 2011. Hyltegren (2014, s. 216f) undersöker primärt det i kursplanerna som kallas ”mål som eleverna skall ha uppnått efter avslutad kurs”, eller förkortat ”mål att uppnå”. Dessa mål använde lärare tidigare för att bedöma om elever nått upp till godkänt. Det finns dock även betygskriterier i Lpf 94, och de har Hyltegren (2014, s. 258) också undersökt. Hyltegren menar att betygskriterierna inte fungerar som ett tydliggörande stöd för lärare när de utifrån målen ska avgöra om en elev är godkänd. Enligt Hyltegren verkar det som att betygskriterierna för godkänt ibland ställer längre krav på eleverna än uppnåendemålen och dessutom läggs en del nya krav till. Hyltegrens (2014, s. 259) slutsats är att både kunskapskraven i Lgy 11 och de tidigare ”mål att uppnå” i Lpf 94 är vaga och därför ifrågasätter han hur användbara de egentligen är för genomförandet av bedömningar. Vagheten riskerar enligt Hyltegren leda till att lärare förstår de krav som ställs på eleverna olika, vilket i sin tur är ett hot mot likvärdigheten.

Gustafsson, Cliffordson och Erickson (2014, s. 20ff) ifrågasätter precis som Hyltegren kunskapskravens förmåga att stödja en likvärdig bedömning. De har granskat kunskapskravens utformning i grundskolan och exemplifierar sitt resonemang med ett kunskapskrav från ämnet engelska i årskurs 6. Kravet handlar om elevernas förmåga att förstå talad engelska. Skillnaden mellan betygsnivåerna, vad gäller elevernas hörförståelse, beskrivs genom jämförelserna ”**det mest väsentliga av innehållet**” för E, ”**det huvudsakliga innehållet och uppfatta tydliga detaljer**” för C samt ”**helheten och uppfatta väsentliga detaljer**” för A. Gustafsson, Cliffordson och Erickson menar att dessa värdeord, som de kallar för komparationer, är oprecisa och abstrakta. Därför ifrågasätter de förmågan dessa formuleringar har för att stödja en likvärdig bedömning. Som tidigare framgått bygger skillnaderna i betygsstegen i gymnasieskolan på liknande jämförelser.

Parmenius Swärd (2011, s. 47f) är ytterligare en forskare som ifrågasätter kunskapskravens tydlighet. Hon menar att det är svårt att förstå vad formuleringarna egentligen innebär. Vad krävs exempelvis för att en text ska anses ”i huvudsak följa skriftspråkets normer” (Parmenius Swärd 2011, s. 48)? Hur många fel får lov att finnas i elevens text? Hon ifrågasätter också vad som menas med beskrivningar såsom ”en god formulering” och värdeorden ”viss säkerhet”. Hur vet läraren att en formulering ska klassas som god och hur ofta ska någonting egentligen vara med ”viss säkerhet” för att det ska räknas (Parmenius Swärd 2011, s. 47f)?

Ett exempel Parmenius Swärd (2011, s. 46) använder för att förklara på vilket sätt begreppen i kunskapskraven är problematiska är följande kunskapskrav i svenska 3 för betyget A:

Eleven kan, i förberedda samtal och diskussioner, **på ett nyanserat sätt** muntligt förmedla egna tankar och åsikter samt genomföra muntlig framställning inför en grupp. Detta gör eleven **med säkerhet**. Språk, stil och disposition är **väl** anpassade till syfte, mottagare och kommunikationssituation och eleven använder **med säkerhet och på ett effektfullt sätt** retoriska verkningsmedel. Eleven har **god åhörarkontakt**. Vidare kan eleven **med säkerhet** använda presentationstekniska hjälpmedel **som stöder, tydliggör och är väl integrerat [sic] i den muntliga framställningen**. (Skolverket u.å. – Ämne – Svenska)

Parmenius Swärd (2011, s. 46) menar att "[o]rd som god åhörarkontakt, effektfullt, med säkerhet osv. är subjektiva och kan endast mätas i en viss situation vid ett visst specifikt tillfälle". Till exempel varierar grad av säkerhet med situation och målgrupp. Att vid betygssättning skilja mellan tillfälliga och kontextberoende kunskaper och egenskaper är Parmenius Swärd kritisk till. Dessutom menar hon att begreppen gör att kunskapskraven inte är kommunicerbara till elever eftersom ett framträdande kan vara effektfullt i elevens ögon men inte i lärarens.

Det är, enligt Parmenius Swärd (2011, s. 48f), få lärare som kan förmedla till elever vad som skiljer de olika betygsstegen från varandra. Även om erfarna lärare kanske intuitivt vet hur de ska bedöma elevers arbeten, trots de svårtolkade formuleringarna, är det ett hinder i lärarnas arbete att kunskapskraven inte är kommunicerbara till eleverna.

3.4 Lärarna och den formella regleringen

Mickwitz (2011, s. 1) menar att frågan om betygens likvärdighet var ett centralt tema i den skolpolitiska debatten inför 2011 års betygsreform. Det var vanligt att bristande likvärdighet framhölls som det mest problematiska med betygssystemet. Samtidigt betonades likvärdigheten som central för rättssäkerheten i systemet. Att betyg är rättvisa och jämförbara framhölls som viktigt inte minst i relation till elevers möjligheter till vidare studier. Mickwitz (2011, s. 1) beskriver att den bristande likvärdigheten främst relaterades till att lärare inte helt följde betygssystemet och att betygssättningen i massmedia beskrevs som godtycklig och orättvis. Samtidigt fanns en tilltro till betygens förmåga att som mätinstrument indikera vilka skolor och lärare som är bra och dåliga, vilket Mickwitz menar är motsägelsefullt.

Det framgår visserligen i Mickwitz (2011, s. 119–124) studie, som baseras på intervjuer av högstadielärare i svenska och svenska som andraspråk som arbetade med Lpf 94, att lärare inte alltid följer betygssystemet. Men enligt Mickwitz beror inte detta på att lärarna saknar kompetens eller inte vill följa systemet utan på att de i praktiken saknar stöd för att göra så. De

intervjuade lärarna ser inte främst själva betygssystemet som problemet. Istället finns det bland annat en betygshets som försvårar lärarnas bedömningsarbete. Mickwitz menar att lärarna möter en press både från skolan, lärarna och föräldrarna om att sätta höga betyg.

Mickwitz (2011, s. 120–125) identifierar i skolpolitiska policydokument, från tiden före reformen av gymnasieskolan 2011, en tilltro till att en formell reglering av skolan leder till ökad likvärdighet. Samtidigt menar Mickwitz att en hårdare reglering riskerar att begränsa lärarnas möjlighet att bedöma de delar av svenskämnet som inte mäts enkelt – såsom poesi, teater, kvalitativt skrivande och kreativitet. I ett betygssystem där läraren stramt måste koppla sin betygssättning till ett formellt regelverk finns det inte plats för dessa mer kvalitativa delar av svenskämnet, eftersom de då inte kommer att kunna betygssättas.

Hyltegren (2014, s. 261) framhåller precis som Mickwitz att det inte är lärarna som ska bära skulden för brister i betygssystemets likvärdighet. Om lärare anpassar kunskapskraven till sin egen undervisning och på så vis minskar betygens likvärdighet beror det på att kunskapskraven inte är tillräckligt konkret formulerade.

4 Metod

Den här undersökningen har en kvalitativ metod där jag har genomfört semistrukturerade intervjuer. I följande avsnitt (4.1) motiveras metodvalet. Därpå följer avsnitt där jag beskriver valet av informanter (4.2), genomförandet av undersökningen (4.3), diskuterar metoden (4.4), beskriver vilka etiska överväganden som gjorts (4.5) samt förklarar hur transkribering och kodning har gått till (4.6). Avslutningsvis presenteras de informanter som deltagit i studien (4.7).

4.1 Val av metod

Min undersökning utgår ifrån en kvalitativ intervjumetod eftersom den, vilket Christoffersen och Johannessen (2015, s. 83) framhåller, lämpar sig för att samla in information om hur studiens deltagare tänker och känner.

Christoffersen och Johannessen (2015, s. 85f) menar att en semistrukturerad intervju ger en bra balans mellan standardisering och flexibilitet. Samtidigt som en viss standardisering är viktig för att kunna systematisera materialet behövs också flexibilitet så att den som intervjuar kan anpassa situationen efter informanterna. Därför har jag valt en semistrukturerad intervjumetod. Utifrån Christoffersens och Johannessens (2015, s. 85) beskrivning av metoden har jag utgått ifrån frågor utan givna svarsalternativ där informanterna kunnat svara fylligt och med utgångspunkt i hur de uppfattat frågorna. Det har gett studien en viss flexibilitet. Dessutom har jag, i enlighet med Christoffersen och Johannessens (2015, s. 85f) beskrivning av den semistrukturerade intervjun, standardiserat min metod på så sätt att jag utgått ifrån samma teman under intervjuerna och ställt ungefär samma frågor till de intervjuade lärarna.

Den typ av intervju jag genomfört är, menar Kvale och Brinkmann (2014, s. 49), en mellanmänsklig situation där ömsesidig påverkan mellan intervjuare och informant skapar en unik situation och ett unikt intervju material. En annan forskare hade inte kunnat få fram exakt samma resultat genom att samtala med samma informant. Därför kan kritik enligt Kvale och Brinkmann riktas mot undersökningens bristande intersubjektivitet. Samtidigt tillåter just den här metoden att forskaren tillsammans med informanten skapar en djupare förståelse för ämnet de samtalar om. En mer standardiserad intervju skulle troligen behandla samma ämne på ett ytligare och mindre uttömmande vis (Kvale & Brinkmann 2015, s. 49).

4.2 Val av informanter

De informanter som deltog i den här studien valdes ut i enlighet med det Christoffersen och Johannessen (2015, s. 56) kallar ett kriteriebaserat urval, vilket innebär att mina informanter behövt uppfylla ett antal kriterier för att kunna medverka.

Kriterierna som de medverkande informanterna har uppfyllt är att de är legitimerade gymnasielärare, behöriga i svenskämnet och att de har arbetat med betygskriterierna i Lpf 94 i minst fem år samt har erfarenhet av att arbeta med kunskapskraven i Lgy 11.

De intervjuade lärarna är fem till antalet och de arbetar på skolor i två olika kommuner i södra Sverige. Tre av lärarna arbetar på kommunala skolor och två på friskolor, vilket ger mig en någorlunda jämn fördelning mellan de två skolformerna. Representativitet är dock ingenting som eftersträvas i undersökningen. Tanken är istället att ge en fördjupad bild av hur ett fåtal lärare uppfattar kunskapskraven i svenska.

Christoffersen och Johannessen (2015, s. 53f) påpekar att en vanlig tumregel bland forskare är att intervjua personer tills en mättnadspunkt uppnåtts, vilket innebär att intervjuerna inte längre leder till ny information. Detta angreppssätt är dock, vilket Christoffersen och Johannessen också framhåller, inte rimligt för en studie av den här omfattningen. Då intervjuerna vid vissa tillfällen väckte så många tankar och reflektioner att de blev runt en timme långa har en avgränsning till fem informanter känts nödvändig. Även om fem informanter är för få för att kunna dra några generella slutsatser bidrar analysen av de fem lärarnas utsagor med viktiga perspektiv på det målrelaterade betygssystemet.

Vissa av de lärare som valt att ställa upp på en intervju har uttryckt att de gjort det för att studiens ämne intresserar dem. Detta intresse kan ha påverkat studien på så sätt att lärarna reflekterat kring ämnet en hel del även innan en intervju kom på tal. Lärarna kan därför ha haft starkare åsikter om ämnet än vad som kan förväntas av lärarkåren generellt.

En risk med att genomföra en intervjustudie är att informanterna, medvetet eller omedvetet, säger vad de tror att jag som intervjuar dem vill höra (Kvale & Brinkmann 2014, s. 52f). Jag har därför försökt hålla eventuella egna ståndpunkter för mig själv och istället anammat ett öppet förhållningssätt till de intervjuade lärarnas utsagor.

4.3 Genomförande

Intervjuerna genomfördes utifrån en intervjuguide (se bilaga 2), vilken fungerade som ett stöd för mig och som en påminnelse om vilka teman jag ville täcka in. Intervjuguiden var i enlighet med Christoffersen och Johannessen (2015, s. 86) samt Lantz (2013, s. 73) utformad på så sätt

att jag inledde med enkla frågor, som informanten utan problem kunde svara på, eftersom den första fasen av intervjun är central för att etablera ett gott samtalsklimat och en bra relation mellan intervjuare och informant.

Jag utgick under intervjun ifrån Christoffersens & Johannessens (2015, s. 87) beskrivning av genomförandet. Efter de inledande frågorna ställde jag därför frågor som introducerade ämnet för intervjun – det vill säga lärares bedömningsarbete. Därefter rörde vi oss vidare mot de frågor som utgjorde intervjuens kärna och jag kunde också börja ställa mer komplicerade frågor. Innan intervjuerna avslutades gav jag informanterna möjlighet att ta upp aspekter av ämnet som de kände var relevanta och vilka inte hade behandlats tillräckligt mycket under intervjun.

Min intervjuguide bestod av teman med generella frågor. Även om jag hade en på förhand bestämd ordningsföljd mellan frågorna frångick jag den om informanterna introducerade nya teman, vilket är ett tillvägagångssätt som Christoffersen och Johannessen (2015, s. 86) rekommenderar. Detta bidrog till att samtalsituationen kändes mer naturlig och avslappnad. Mina frågor var inte heller på förhand färdigformulerade. Christoffersen och Johannessen (2015, s. 90) menar att det är vanligt vid kvalitativ intervjumetod att inte formulera helt färdiga frågor. Istället hade jag i intervjuguiden förslag på frågor som jag sedan anpassade efter situationen.

Intervjuerna var inledningsvis tänkta att vara mellan 30 till 45 minuter men viktigast var ändå att låta informanterna prata till punkt om ämnet. Därför varade intervjuerna i praktiken mellan 40 och 65 minuter.

Under intervjuerna hade lärarna tillgång till ett häfte med de tidigare betygskriterierna och de nuvarande kunskapskraven, vilket gjorde det lättare för lärarna att ge konkreta exempel på sina resonemang.

4.4 Metoddiskussion

En avvägning som gjordes var att låta informanterna ta del av intervjuguiden på förhand. Å ena sidan kan det ha lett till att informanternas svar och reflektioner blev mindre spontana. Å andra sidan möjliggjorde det för informanterna att fundera över intervjuens teman på förhand, vilket innebar att de kunde föra djupare och mer utvecklade resonemang än vad som annars hade varit möjligt.

Intervjuguiden uppdaterades dessutom efter värdefulla kommentarer från den första informanten, men teman och frågor var ändå väsentligen desamma och därför påverkade det

inte möjligheten att jämföra informanternas svar med varandra. Jag valde att lägga till fler förslag på frågor som handlade om ämnesplanen som helhet efter den första intervjun, men i praktiken behandlades det temat även innan ändringarna i guiden.

4.5 Etiska överväganden

Den här undersökningen har genomförts i enlighet med de etiska huvudkrav som Vetenskapsrådet (2002, s. 6) formulerat. Kraven har för avsikt att skydda de individer som ingår i ett forskningsprojekt. Jag kommer nedan att redogöra för hur jag praktiskt gått tillväga i min studie utifrån de etiska kraven.

Genom ett informationsbrev (se bilaga 1) har jag informerat lärarna om deltagandets frivillighet, vad deras uppgift i forskningsprojektet är samt att de om de så önskar kan avbryta sin medverkan (Vetenskapsrådet 2002, s. 7). De deltagande lärarna har skriftligen bekräftat sin medverkan.

Jag har hanterat mitt material på ett sådant sätt att utomstående inte kan identifiera vilka mina informanter är (Vetenskapsrådet 2002 s. 12). Detta innebär bland annat att jag gett informanterna fingerade namn i uppsatsen och att jag inte förvarat deras personuppgifter i anknytning till ljudupptagningar eller transkriptioner. I enlighet med Vetenskapsrådets (2002, s. 14) krav kommer jag inte heller att låta de insamlade uppgifterna om studiens informanter användas i annat än forskningssyfte. Christoffersen och Johannessen (2015, s. 50) tillägger dessutom att uppgifterna endast får användas i det syfte som de samlades in för. Därför har jag informerat deltagarna om att en ny förfrågan skickas ut om jag någon gång skulle vilja använda det insamlade materialet i något annat forskningssammanhang.

Någonting annat jag som forskare kan göra för att respektera informanterna är enligt Creswell (2014, s. 98) att låta den som intervjuas ha en chans att kommentera hur jag tolkar hans uttalanden. Därför har jag gett alla mina informanter möjlighet att läsa ett utkast av uppsatsen när den börjat närma sig sin färdiga utformning.

4.6 Transkribering och kodning

Jag har transkriberat mitt material utifrån Kvale och Brinkmanns (2014, 217–228) beskrivningar av hur transkribering går till och därefter systematiserat materialet genom kodning. Nedan följer en beskrivning av hur dessa processer gått till.

Att transkribera innebär att du som forskare tolkar ditt material. En ljudinspelning kan inte omvandlas till skriftspråk utan att förändras eftersom forskaren behöver göra vissa bedömningar längs vägen (Kvale & Brinkmann 2014, s. 217). Ett och samma samtal kan te sig

olika om det transkriberas av två olika forskare eftersom olika forskare har olika transkriptionsstilar. Ibland kan det dessutom vara svårt att höra exakt vad som sägs på en ljudinspelning vilket kan göra att olika forskare uppfattar vad som sades olika. Var forskaren väljer att använda exempelvis kommatecken och punkter i transkriptionen påverkar också hur den som läser utskriften tolkar materialet. Samma mening kan med olika placering av kommatecken och punkter förmedla helt olika saker (Kvale & Brinkmann 2014, s. 225f). Att transkribera är alltså inte någonting mekaniskt, utan snarare ett tolkningsarbete. Därför påverkas mitt analysarbete av hur jag tolkar materialet under transkriberingsprocessen.

Kvale och Brinkmann (2014, s. 221–227) menar att det inte finns något rätt eller fel vad gäller hur detaljerad en transkription ska göras. Det beror helt enkelt på syftet med studien och på hur materialet kommer att användas. Eftersom mitt fokus i den här studien inte är språklig stil eller social interaktion har jag valt en enkel form av transkription där pauser, överlappningar och intonationer utelämnats. De citat från de transkriberade intervjuerna som presenteras i avsnitt 5 har skriftspråksanpassats för att öka läsbarheten, när det inte varit viktigt för betydelsen att bevara den talspråkliga stilen.

Materialet har även bearbetats genom identifiering av *meningsbärande enheter* och genom *kodning*. Att identifiera meningsbärande enheter innebär enligt Malterud (2014, s. 119) att de delar av materialet som inte varit relevanta för studien sorterats bort. Denna sortering har främst skett under själva transkriberingsprocessen, genom att för studien mindre relevant material inte transkriberats, men också under en senare genomgång av materialet.

Materialet har också kodats, vilket Malterud (2014, s. 120) beskriver som att textbitar från det material som identifierats som meningsbärande märks med olika koder beroende på vad de handlar om. Exempel på koder jag använt mig av är ”värdeord” och ”elevers förståelse”. Koderna har fungerat som ett stöd för mig vid struktureringen av materialet.

4.7 Informanterna

Informanterna har fått de fingerade namnen Charlie, Chris, Kim, Sammy och Toni. Namnen är könsneutrala vilket jag valt av två anledningar. För det första var bara en av mina informanter man och därför ville jag inte namnge informanterna efter kön. Det hade inte garanterat informantens konfidentialitet. För det andra är antalet informanter för litet för att kunna generalisera kring kvinnliga respektive manliga lärares upplevelser av bedömning i svenska. Därför anser jag det vara praktiskt att inte återge lärarnas kön utan att helt enkelt benämna samtliga som ”hen”.

Informanterna har alla lång erfarenhet av läraryrket. De har arbetat som lärare mellan fjorton och fyrtio år. Samtliga har undervisat i kurserna Svenska 1, 2 och 3 inom Lgy 11. Inom Lpf 94 har samtliga lärare undervisat i Svenska A och B. Kim är den enda av lärarna som inte undervisat i Svenska C också.

5 Resultat och analys

I den här delen av uppsatsen presenteras och analyseras studiens resultat. I följande avsnitt beskrivs de intervjuade lärarnas uppfattningar om kunskapskravens tydlighet (avsnitt 5.1). Därefter följer avsnitt om det ökade antalet betygssteg (avsnitt 5.2), hur lärarna upplever att eleverna förstår kunskapskraven (avsnitt 5.3), lärarnas uppfattningar om kravens ökade svårighetsgrad (avsnitt 5.4), betydelsen av de nationella proven för lärarna (avsnitt 5.5), den upplevda kvantifieringen av kunskapskraven (avsnitt 5.6) samt om den reform som eventuellt väntar svenskämnet på gymnasiet (avsnitt 5.7).

5.1 Kunskapskravens tydlighet

Om kunskapskraven är tydligare än de tidigare betygskriterierna eller inte råder det delade meningar om bland de intervjuade lärarna. En del av lärarna tycker att de tidigare betygskriterierna var tydligare formulerade medan andra lärare är av åsikten att språket i de nuvarande kunskapskraven fungerar bättre i det avseendet. Följande avsnitt är indelat i två delar. I del 5.1.1 presenterar jag utsagor från de lärare som anser att kunskapskraven är mindre tydliga än betygskriterierna. Därefter redogör jag, i del 5.1.2, för utsagor från de lärare som tvärtom menar att kunskapskraven har lett till en ökad tydlighet i läroplanen.

5.1.1 En minskad tydlighet

Toni och Chris är de lärare som anser att de tidigare betygskriterierna var tydligare än dagens kunskapskrav. Toni menar att betygskriterierna från Lpf 94 innehöll ett enklare språk och att de var mer ”rakt på sak”. Ett exempel på det menar Toni är formuleringen ”[e]leven använder dator för att producera egna texter”. Formuleringen återfinns i Lpf 94 för betyget G i Svenska A (Skolverket u.å. – Ämne Svenska (ej gällande)). En sådan formulering kan enligt Toni inte tolkas på olika sätt. Det fanns i och för sig en del formuleringar i de tidigare betygskriterierna med tolkningsutrymme enligt Toni, men hen upplever ändå att kraven är vagare idag. Toni menar att vagheten å ena sidan leder till större frihet för läraren och å andra sidan till att likvärdigheten blir sämre.

Toni beskriver de gamla betygskriterierna som liknande en checklista, med ungefär en mening per betygskriterium, där hen kunde bocka av vad eleverna gjort. De nuvarande kunskapskraven upplever Toni snarare vara indelade i områden, såsom ”skriva-området” och ”språksociologiområdet”, med ett stycke text per kunskapskrav. Trots att de innehåller mer text

upplever Toni alltså kunskapskraven som mer oprecisa och vaga än betygskriterierna. Detta beror enligt Toni till stor del på värdeorden som är svåra att tolka.

Toni För vad innebär de här värdeorden? Det är också en tolkningsfråga, som tolkas olika på olika skolor av olika lärare.

Toni berättar att hen ibland träffar lärare från andra skolor för att diskutera bedömning och att hen upplever att de har en ”ganska bra samsyn” i hur kunskapskraven och särskilt värdeorden ska tolkas. Samtidigt tillägger Toni att ”däremot så har jag ju träffat lärare som jag känner som jobbar på andra skolor och där är det inte alltid man har en samsyn”. Det finns enligt Toni olika åsikter bland lärare om vad som krävs för att en elev ska ha visat på exempelvis ”nyansering”, vilket är ett värdeord som ofta krävs för A-nivå².

Toni En del tycker att det räcker liksom att det finns någon typ av nyansering och en del tycker att det ska finnas tio olika om man nu ska extrem... så. Så att där skiljer. Det är väldigt subjektivt.

Dessutom framhåller Toni att lärare har olika krav på om kunskapskraven ska uppfyllas in i minsta detalj för ett visst betyg eller inte, vilket leder till att det är lättare att få ett A på vissa skolor än andra.

Toni Jag märker ju att det är väldigt olika mellan skolorna. Vissa skolor kräver ju för ett A... och nu är det inte bara i svenska heller då utan... för att få ett A så måste man ha allting på A-nivå. Minsta lilla betygskrav ska ligga på A medan andra skolor tycker att det räcker med att det mesta är på A.

Någonting Toni trots allt tycker är positivt med ämnesplanen idag är att det framgår tydligare än tidigare vad kurserna i svenska ska innehålla. Detta tillskriver Toni dock främst det centrala innehållet, vilket hen beskriver som en checklista för läraren över vilka saker som ska tas upp i undervisningen. Därför menar Toni att svenskämnet kanske inte blivit så mycket friare ändå – om man ser till hela ämnesplanen.

Chris anser inte heller att kunskapskraven är formulerade på ett tydligare sätt än de tidigare betygskriterierna utan kallar dem för ”relativt abstrakta och vaga”. En orsak till det är det komplicerade språket i kraven vilket kommer att behandlas i avsnitt 5.3 då det sätts i relation till elevers förståelse av kunskapskraven.

² Se ämnesplanen i svenska

En annan orsak till otydligheten är, menar Chris, värdeorden. Chris är kritisk mot dessa. Inte minst för att de återkommer i ämnesplaner för olika ämnen. Chris framhåller att ords betydelser varierar med kontext. Värdeorden, såsom exempelvis ”nyanserat”, betyder alltså olika saker i olika ämnen och i olika moment inom ämnena. Chris berättar att Skolverket har listor på värdeordens betydelser och att förklaringarna till värdeorden inte betydde vad hen som språklärare hade väntat sig. Samtidigt menar Chris, som sagt, att ord inte kan ges en definition som sedan är oberoende av kontext.

Chris Jo men det skumma är ju samtidigt att Skolverket har listor på vad de [värdeorden] ska betyda och då betydde de inte det jag trodde som språklärare. Så det är ju det som är svårt också, när man ska liksom bestämma det... alltså om de har läst någonting om semiotik och sådant så vet man ju liksom att orden inte fungerar så. Utan när de uppstår i den situationen som jag sa innan... det är ju det som avgör vad de betyder.

Chris påpekar också att hen tycker det är alldeles för mycket text i kunskapskraven och att hen föredragit om det fanns mer ämnesspecifikt språk i ämnesplanen. Eftersom det ämnesspecifika språket saknas nu menar hen att lärare känner att de behöver tillverka egna matriser för bedömningsarbetet. Att tillverka egna matriser innebär att lärare omformulerar kunskapskraven för att de ska passa specifika uppgifter eller för att elever enklare ska kunna förstå dem.

Precis som Toni ifrågasätter Chris också vad som egentligen krävs av eleverna för att nå upp till ett visst betyg. Hur mycket ska hen egentligen kräva av en elev för att någonting ska räknas som nyanserat?

Samtidigt som Chris är kritisk mot kunskapskravens utformning anser hen att ämnesplanen som helhet fungerar i svenska, och att det trots allt är som helhet den ska läsas. Syftet och det centrala innehållet som beskrivs i ämnesplanen har enligt Chris en ganska god struktur och fungerar förtydligande där kunskapskraven är vaga.

Chris Ansatsen i att ha ämnets syfte och centralt innehåll och konkretisera det är ju jättebra. Och jag tycker att svenskans ämnesplan är mycket bättre än engelskans, eftersom engelskans inte kan användas för planeringen av undervisningen vilket svenska ämnesplanen kan. Den kan du planera efter. Så planeringen för läraren har ju blivit bättre tycker jag, med det nya [med Lgy 11].

Problemet med ämnesplanen i engelska menar Chris är att det inte går att plocka ut enskilda mål från ämnesplanen när en lektion ska planeras. Det går helt enkelt inte att separera dem från varandra utan samtliga mål kommer alltid in i undervisningen på något sätt. I ämnesplanen för

svenska är det enkelt att separera målen i planeringen av undervisningen. Muntlig framställning har exempelvis ett eget mål och kan därför enkelt plockas ut.

5.1.2 En ökad tydlighet

Sammy framhåller precis som Chris att värdeorden betyder olika saker i olika kontexter. Hen menar att ”en nyanserad litteraturvetenskaplig analys är ju inte samma sak som att [...] komma med ett nytt perspektiv i det muntliga talet i Svenska 1”. Sammy nämner dock inte att det skulle vara ett problem för tydligheten i kunskapskraven. Hen säger att hen upplevde dem som ganska abstrakta till en början ”men sedan vartefter kurserna fasades in och det kom nationella prov och man liksom såhär hunnit tröska det några vändor också med kollegor och i olika grupper och konstellationer och sådär så tycker jag att det fungerar helt okej”.

Enligt Sammy är kunskapskraven i svenska dessutom betydligt tydligare och mer detaljerade än betygskriterierna från Lpf 94. Ett exempel hen nämner från de tidigare betygskriterierna är ett kriterium för VG i kursen Svenska A – ”eleven skriver i huvudsak korrekt såväl berättande som utredande texter där tankegången klart framgår” (Skolverket u.å. – Ämne Svenska (ej gällande)). I kunskapskraven idag tycker Sammy att det tydligare framgår vilka aspekter som ska vägas in i bedömningen. Om ovan nämnda betygskriterium från Lpf 94 säger hen:

Sammy För när de skriver då i huvudsak korrekt vad menar... alltså det står ju inte vilka grejer de väger in i det. Ingår dispositionen i det? Styckeindelningen? Alltså vilka saker är det liksom? Så... jag tycker att det är ju tydligare nu när det står specat [specificerat] liksom med innehåll och disposition och språk och källanvändning och sådär.

Det blev för Sammy i och med Lgy 11 ”mycket tydligare vad eleverna förväntades kunna” och var gränserna mellan de olika betygsstegen gick. Under Lpf 94 upplevde Sammy det som att lärare gick mer på känsla när de bedömde elevers arbeten medan det idag mer konkret anges vad som krävs för de olika betygsstegen.

Sammy Om jag ska hårdra det så under Lpf 94... alltså det låter hemskt, men då var det mer ja men det här känns som VG. Så. Det var ganska fluffigt. Och det behöver ju inte betyda att det var sämre bedömning, för det var ju fortfarande så att det kom ut liksom häften med exempeluppsatser och sådär. Men det var rätt så mycket det här känns som att det ligger på den nivån... med Gy 11 [Lgy 11] [...] blev det ju tydligare med bedömningen och att man mer kan ta på såhär ja men dispositionen... det är en tydlig inledning, det är en styckeindelning som fungerar och det är en tydlig avslutning... ja men den ligger på C-

nivå. Däremot så är det inte så att den är liksom väldigt effektivt indelad, alltså såhär det blir liksom väldigt mer konkret och förankrat i den faktiska texten snarare än att det går på... på känslan.

Samtidigt säger Sammy att hen kanske upplever det så eftersom hen var en mer oerfaren lärare under Lpf 94 och att det är möjligt att mer erfarna lärare upplevde betygsriterierna som tydligare. Dessutom fanns det precis som idag stödmaterial, såsom exempel på elevuppsatser, vilket hjälpte lärarna i deras bedömning. Därför menar Sammy att lärares bedömning inte nödvändigtvis behöver ha varit av sämre kvalitet tidigare trots de otydliga betygsriterierna.

Sammy framhåller också att hen inte tror ”att det går att få till en hundra procent likvärdighet och att alla [lärare] verkligen tänker likadant”. Samtidigt påpekar Sammy att hen ”tror att förutsättningarna nu ändå är bättre” utifrån de styrdokument vi har idag eftersom de är tydligare formulerade. De är ett bättre stöd för lärare när det kommer till att sätta rätt betyg på rätt elev. Inte minst eftersom otydliga och mer tolkningsbara kunskapskrav gör att lärare kan utsättas för mer press från skolans huvudman att sätta höga betyg. Eftersom skolan idag har blivit en marknad tycker Sammy på det stora hela att likvärdigheten i det svenska skolsystemet trots de nya kunskapskraven blivit sämre.

Kim tycker att kunskapskraven är tydligare uttryckta och mer detaljerade än de tidigare betygsriterierna, men inte så pass detaljerade att hen känner sig låst i sin yrkesutövning. Kim anser att det ändå finns en öppenhet som gör att hen kan planera sin egen undervisning ganska fritt.

Kim De formuleringarna just vad gäller grammatiken, [...] det är ganska öppet. [...] Och det är jättekul, för man kan göra rätt så mycket roliga grejer där.

Kim föredrar kunskapskraven framför de föregående betygsriterierna och tycker det är bra att formuleringarna blivit tydligare. En anledning till att Kim inte känner sig låst av kunskapskraven är att hen tycker innehållet är rimligt. Det är enligt Kim ”inget konstigt i att de [eleverna] ska skriva argumenterande texter” till exempel.

Kim menar att kunskapskraven är ett bättre verktyg för likvärdiga bedömningar än betygsriterierna, även om det alltid går att diskutera hur begrepp egentligen ska tolkas. Förbättringen beror bland annat på värdeorden som återkommer i olika ämnesplaner. Därför går det att diskutera kunskapskraven med kollegor även över ämnesgränser. På frågan om Kim anser att det är lättare nu än under Lpf 94 att ha en gemensam uttolkning av kunskapskraven med kollegor svarar hen:

Kim Nä jag tror att det är lättare nu. Upplever jag. [...] Även över ämnesgränser. Så när man pratar med kollegor och sådär så är det ju ändå... de är så pass lika formulerade ämnesplanerna så att det är lättare att kommunicera med andra lärare kring värdeord och så också än vad det kanske var tidigare. Så att det tycker jag nog har blivit bättre.

När Kim diskuterar bedömning med andra svensklärare upplever hen att de ofta är överens men att det inte går att undvika att de ibland tänker olika kring bedömning. Olika tankar om bedömning går inte att undvika så länge det är människor som ska göra bedömningsarbetet. Därför menar Kim att det är viktigt att lärare träffas för att diskutera bedömning med varandra så att de blir mer samspelta. Samtidigt framhåller Kim att hen upplever att balansen mellan tydlighet i kunskapskraven och frihet för lärare i deras yrkesutövning är bra idag.

Isabelle Men tycker du liksom att man ändå kan se de här kunskapskraven som ett tillräckligt bra verktyg för att kunna sätta de här rättssäkra och likvärdiga betygen?

Kim [...] alltså så som det är utformat nu och ja, det tycker jag. [...] Tillräckligt då som sagt. För det är ju en balansgång. Man skulle kunna... alltså alternativet... det är ju ytterligheter. Antingen att formulera det ännu lösare och låta läraren styra ännu mer av tolkning, innehåll och så [...]. Det är ju ena hållet och andra... att gå på andra hållet skulle ju vara att låta liksom nationella prov eller slutprov avgöra allt och låta externa expertgrupper bedöma och rätta dem. Då är det liksom någon sorts inom citationstecken total likvärdighet. Eller det att liksom en AI bedömer det... alltså det är supertråkigt och konstigt men... men det är väl liksom enda alternativet.

Kim menar alltså att det är mer önskvärt att hitta en bra balans mellan likvärdighet och lärares frihet än vad det är att eftersträva total likvärdighet. Ett totalt likvärdigt skolsystem skulle leda till andra problem – exempelvis en begränsning i vilka kunskaper som faktiskt går att mäta.

Charlie framhåller precis som Sammy och Kim att kunskapskraven är tydligare än betygskriterierna. Hen menar att den politiska styrningen har ökat successivt de senaste årtiondena och att kunskapskraven idag är mer formaliserade än vad betygskriterierna var. Charlie framhåller att denna formalisering kan vara bra för oerfarna lärare såväl som för likvärdigheten. Samtidigt är det enligt Charlie ”en hämsko” eftersom erfarna lärare har en betydligt större bildning att förmedla till eleverna än vad kunskapskraven lämnar utrymme för. Charlie resonerar alltså tvärtemot Toni vad gäller lärares frihet och betygssystemets likvärdighet sett till kunskapskravens utformning. Dessutom menar Charlie tvärtemot Kim att kunskapskraven begränsar läraren i sin yrkesutövning idag.

Charlie uppfattar kunskapskraven som ”kort och stramt återgivna”, även om de vid en

jämförelse faktiskt är mer omfattande i textmängd än vad betygskriterierna var (Skolverket u.å. – Ämne – Svenska; Skolverket u.å. – Ämne Svenska (ej gällande)). Detta beror på att ämnesplanen som helhet inte är lika omfattande sett till textmängd som de tidigare kursplanerna (Ask 2012, s. 20; Parmenius Swärd 2011, s. 43), vilka dessutom fanns både på ämnesnivå och för varje enskild kurs (Gymnasieutredningen 2008, s. 265). Dessutom återkommer samma text i kunskapskraven idag, men med olika progression, medan helt ny text tillkom i de tidigare kriterierna för VG och MVG. Troligen beror Charlies uppfattning också på hur kunskapskraven är formulerade då hen upplever dem som mer ”nedkokta” innehållsmässigt än betygskriterierna. Detta återkommer jag till i avsnitt 5.3.

Charlie tycker att värdeorden i kunskapskraven fungerar bra och hen upplever det inte som svårt att avgöra om ett elevarbete exempelvis är nyanserat eller inte. Däremot är Charlie betydligt mer kritisk till hur kunskapskraven hänger samman med det centrala innehållet. Charlie ifrågasätter varför en del saker som står med i det centrala innehållet inte finns med i kunskapskraven. När jag frågar om det beror på att de sakerna inte ska bedömas svarar Charlie att det inte framgår tydligt och ifrågasätter i så fall att ”de ska göras men inte bedömas och varför ska de inte bedömas om de ingår i det centrala innehållet?”.

Dessutom menar Charlie att kunskapskraven är missvisande på så vis att de innehåller få krav om litteratur, samtidigt som det i kommentarmaterialet till svenskämnet fastslås att litteraturstudier är en betydande del av ämnet och ska få mycket utrymme. Antalet kunskapskrav om litteratur är alltså inte proportionerligt sett till hur stor del av kursen som egentligen ska bestå av litteraturstudier.

Charlie Kunskapskraven och centralt innehåll stämmer inte riktigt överens. Stämmer inte heller överens med ämnets syfte och med kommentarmaterialet. I kommentarmaterialet till svenska står det fortfarande så som det alltid har gjort att litteraturen ska utgöra hälften av kursen och den språkliga sidan den andra halvan av kursen. Men i kunskapskraven så är detta... det är mycket vilseledande därför att... där finns väldigt många punkter och bara ett litet antal talar om litteraturen. Så det är väldigt lätt att få uppfattningen att litteraturen är en... kanske en punkt av tio eller så.

5.2 Antal betygssteg

En av förändringarna som kom i och med reformen av gymnasieskolan 2011 var att vi fick fler betygssteg. Med införandet av Lgy 11 började betygen A–E användas istället för G, VG och MVG. Det finns dock, som tidigare nämnts, inte formulerade krav för alla betygsstegen idag

utan endast för E, C och A.

Samtliga intervjuade svensklärare är positiva till ökningen av antalet betygssteg, men anger olika anledningar till varför de tycker förändringen är bra. Sammy lägger tonvikten vid att fler betygssteg motverkar en glidning uppåt i betygssättningen. Med de färre stegen som fanns under Lpf 94 anser Sammy att lärare blev benägna att sätta exempelvis ett MVG på en elev som egentligen inte uppfyllde riktigt alla kriterier för det betygssteget. Fler betygssteg ser Sammy därför som en lösning på det problemet. Steget mellan exempelvis VG och MVG var stort under Lpf 94, precis som steget mellan C och A är idag. Det som är skillnaden idag är att en elev som nästan når upp till A kan få ett B i betyg istället för att antingen hamna på ett C eller betygsättas med ett A trots att alla krav för betyget inte uppfyllts.

Sammy Jag tycker det är bra för att Lpf 94-kriterierna... då blev det liksom en sådan här glidning att ja men om man hade uppnått typ nästan allting för det överliggande betyget så kunde man fortfarande sätta det och då hade det varit super om det hade funnits ett mellanläge istället.

De andra lärarna nämner inte att en glidning uppåt skulle ha varit ett problem tidigare. Charlie och Toni framhåller snarare att elever idag kan få ett D eller ett B till skillnad från tidigare då en elev som exempelvis hade ett starkt G ändå inte kunde få mer än G.

Toni Nu jobbar vi ju utifrån Gy 11 [Lgy 11] såklart och man har ju fått fler betygsgrader, vilket ju är bra för att innan så var det väldigt svårt att ge någon som hade ett starkt godkänt mer än ett godkänt för man kanske inte nådde upp riktigt till väl godkänt. Och nu kan man ju sätta då ett D om man ligger mitt emellan där.

Toni anser att betygen som sätts idag blir mer rättvisa än tidigare eftersom det finns fler betygssteg nu. Hen nämner att det tidigare systemet kändes ”klumpigt många gånger” och att vissa lärare ”satte såhär G plus plus vilket ju i princip inte säger någonting för eleven”. Ett plus eller minus till betyget var ingenting som syntes i slutbetygen ändå.

Charlie framhåller att man som lärare hellre ska ”fria än fälla”, vilket jag tolkar som att hen tidigare upplevde det som att hen fick fälla elever som hade ett starkt G eller VG genom att inte kunna ge dem ett högre betyg. Charlie menar att ”de flesta [elever] är bra på väldigt mycket men sedan kan det finnas enstaka saker som är svåra”. Idag finns det som sagt steg i betygsskalan, B och D, som innebär att du till övervägande del klarat av kraven för det ovanstående betygssteget. Att sätta ett B på en elev som är nära högsta betyget ser alltså Charlie som att fria snarare än att fälla eleven och den möjligheten fanns inte på samma sätt under Lpf

94.

Toni och Charlie uppfattar det alltså som att betygssystemet vi har idag är ”mjukare” på så sätt att betygen D och B kan sättas på de elever som är nära men inte riktigt når upp till ett C eller ett A. Som nämndes i avsnitt 2.2 kunde elever under Lpf 94 kompensera för brister i uppnåendet av vissa betygskriterier genom att prestera extra starkt inom andra områden (Skolinspektionen 2011, s. 7). För de elever som inte vägde upp brister genom att uppfylla andra kriterier extra starkt blev det dock inte mer än ett VG exempelvis, även om alla kriterier utom ett var uppfyllda för MVG.

Chris är den av lärarna som förhåller sig mest kritiskt till de betygssteg vi haft sedan 2011. Samtidigt som Chris beskriver det tidigare betygssystemet som alldeles för grovindelat förklarar hen att det inte riktigt blev som hen hade hoppats på med de nya stegen. Chris menar att stegen inte är fördelade på en jämn skala idag utan att betygen D och B ligger närmare de ovanstående betygsstegen än de underliggande. Detta beror på att en elev bara kan få D och B om hen uppfyllt övervägande delen av kraven för nästa betygsnivå. Därför hamnar exempelvis betyget B närmare A än C.

Chris Men det som är lite lurigt med det här som har kommit... på sätt och vis så tycker jag det var väldigt klokt att de inte hittade på mellanstegen och beskrev dem. På sätt och vis tycker jag det, för att där är alldeles för många ord redan ändå. Men, när det heter till övervägande del... det betyder ju att du inte har en jämn skala såsom du har på nationella prov i engelska. Där var det en jämn skala plötsligt. Men enligt Skolverket och betygskriterierna [kunskapskraven] så till övervägande del då har du E, och sedan D ligger ju nära C. För det ska vara till övervägande del. Det ligger ju inte... det är ju inte jämnt fördelat.

Någonting som Chris däremot är positiv till, vilket framgår av citatet ovan, är att det inte finns några formulerade krav för D och B. Sammy påpekar också detta. Enligt Chris och Sammy hade formulerade krav för D och B resulterat i alldeles för mycket text i ämnesplanen.

Det finns dock en annan sak med kunskapskraven som Sammy är mindre positivt inställd till. Hen riktar kritik mot bristen på progression i vissa delar av kunskapskraven. Ett exempel på detta är att det i kurserna Svenska 1, 2 och 3 för både betyget E och C krävs att en elev vid muntlig framställning har ”viss åhörarkontakt” medan det för A krävs att eleven har ”god åhörarkontakt” (Skolverket u.å. – Ämne – Svenska). I det här fallet finns det alltså ingen progression mellan betygen E och C.

5.3 Elevernas förståelse av kunskapskraven

Huruvida elever förstår kunskapskraven eller inte råder det delade meningar om bland de intervjuade lärarna. Chris och Toni upplever båda att språket i kunskapskraven är mer komplicerat än det som fanns i de tidigare betygskriterierna. De framhåller också att eleverna har svårt för att förstå kunskapskraven och att de därför behöver förklara dem och omformulera dem för eleverna. Inte minst värdeorden är svåra för eleverna enligt Chris och Toni. Chris påpekar exempelvis att kunskapskravens värdeord är kontextberoende och att det gör det svårt för eleverna att tolka dem.

Kim framhåller tvärtom Chris att eleverna verkar bli hjälpta av att värdeorden återkommer konsekvent i de olika ämnesplanerna. Kim upplever även att eleverna har en bra förståelse för kunskapskraven och hen konkretiserar dem ibland för eleverna genom att visa exempellösningar på hur de kan föra nyanserade resonemang.

De första åren som kunskapskraven användes upplevde dock Kim att det var svårt för eleverna att ta sig an dem. Idag vänjer sig eleverna vid den typen av kunskapskrav som finns idag redan i grundskolan. När eleverna till en början under Lgy 11 hade haft det gamla betygssystemet i högstadiet och sedan fick ett nytt på gymnasiet blev det däremot en stor omställning.

Kim Men sedan märkte man ju snabbt att eleverna... det släpade ju efter några år. Det tyckte jag var supertydligt hos oss i alla fall. [...] Det hade ju inte föregåtts av att systemet eller kunskapskraven hade ändrats i grundskolan innan. [...] Det var ju skillnad tyckte jag på kraven som ställdes. Så att det var en liten diff på några år där när eleverna hade ganska svårt att... och både vad gäller formuleringar och innehåll och krav.

Kim tillägger att det blev svårare för eleverna att prestera de första åren med Lgy 11 eftersom de tidigare A-kurserna innehöll mer repetition från grundskolan än vad de motsvarande kurserna gör idag.

Charlie är i flera andra avseenden kritisk mot kunskapskraven men upplever att eleverna förstår dem. Dessutom tycker hen att det i vissa sammanhang blivit enklare att kommunicera utifrån de nya kunskapskraven med eleverna.

Charlie Jag tycker att kunskapskraven har förbättrat undervisningen i skrivandet. Inte i litteraturen. Men i skrivandet tycker jag att det har gjort det därför att det har blivit en tydligare stringens och det är lättare att förklara [...] för eleverna vad som fattas. Vad som ska göras bättre. Det är lättare att förklara det så eleverna förstår det. Så där är en stor vinst.

Isabelle Vad är det som gör att det är lättare att förklara det?

Charlie Det är att det är kokt ner till ett sådant litet format så att man kan hantera det tillsammans med eleverna.

Charlie menar alltså att kunskapskraven blivit tydligare och enklare att hantera. Att kunskapskraven blivit nedkokta till ett litet format tolkar jag som att Charlie menar att kunskapskraven är mindre övergripande än de tidigare betygskriterierna. Istället anges det mer detaljerat vilka saker som ska inkluderas när elevens skrivande ska bedömas. Att kunskapskraven fått ett smalare fokus och mer detaljerat innehåll leder till att de blir enklare att hantera i kommunikation med eleverna.

Sammy menar att eleverna ”förstår kunskapskraven efter att vi har jobbat med dem, med konkreta exempel och sådär”. De nationella proven är enligt Sammy viktiga i det här sammanhanget. Sammy förklarar att hen själv ”har kommit till en förståelse för kunskapskraven inklusive värdeorden genom då elevexempel och resonemang som jag har fått ut liksom i samband med nationella provet att det har liksom hjälpt mig att förstå dem och då verkar det fungera med eleverna också”. Samtidigt ifrågasätter Sammy om andra än lärare egentligen har ett behov av att kunna läsa kunskapskraven och förstå dem utan vidare förklaringar.

Sammy Men, saken var att vi lärare inom ---- kommun då på gymnasierna, vi var på en föreläsning med Skolverkets generaldirektör. Peter Fredriksson heter han va, i fredags. Och han sa just det. Att kunskapskraven är till för lärare, som har en lång utbildning för att kunna tolka dem. Det är inte meningen att föräldrar och... de är inte skrivna för föräldrar och elever. [...] Vi är ju en profession. Vi har en utbildning för att kunna ta oss an det här. Var och en i hela Sverige behöver inte förstå dem. Och de behöver inte... jag menar... eleverna kan ju behöva förstå vad de ska prestera men det kan man ju tydliggöra då, genom att ge dem exempel och förklara och sådär.

Sammy menar alltså att det ligger i lärarens profession att tolka kunskapskraven och att kunskapskraven därför inte behöver förstås av personer utanför lärarkåren. Läraren kan dessutom förklara för elever vad de ska prestera på andra sätt än att dela ut och förklara kunskapskraven för dem.

5.4 Kunskapskravens ökade svårighetsgrad

Flera av informanterna nämner att de upplever det som att det ställs högre krav på eleverna idag än vad det gjorde på eleverna under Lpf 94 i svenskämnet. Toni anser att det bland annat hör

ihop med att kursen i Svenska 1 blivit mer komprimerad eftersom vissa elever idag bara läser den kursen i svenska på gymnasiet.

Toni Alltså jag som har haft Svenska A och B... jag kan nog tycka att... att den har blivit lite svårare och att man behöver trycka in mer, men jag tror att de som bara har Svenska 1... det är inte säkert att de upplever det på det sättet. Men jag tycker nog det ja. Och jag ser ju att det här nationella provet som man har nu i Svenska 1, där har ju vi elever som tycker det är svårt med läsningen. [...] Men de som bara läser Svenska 1, de måste ju också få en del av det. Därför har man tagit en del av B-kursen upplever jag och tryckt in i Svenska 1, vilket gör att där är fler saker som ska hinnas med och mätas och betygssättas.

Sammy beskriver också att svenskämnet idag är ”betydligt mer krävande än det gamla” vilket hen exemplifierar med en jämförelse mellan de nationella proven som fanns under Lpf 94 och de nationella proven vi har idag.

Sammy Ett konkret exempel kan vara att det nationella prov som låg i Svenska B... Alltså Svenska B var ju den kurs som krävdes för att kunna gå på universitetet. Det nationella provet, det är mycket mycket likt det som ligger i Svenska 1 nu, fast det fanns ingen läsförståelse.

Dessutom anser Sammy att svenskämnet blivit tydligare förberedande inför högskolan. Sådant som vetenskapligt skrivande och grammatik har blivit tydligare inskrivet i ämnesplanen. Sammy beskriver det som att svenskämnet blivit ”mindre mysigt kuddrum där man tycker till om saker och mer ett akademiskt ämne som tydligt är inriktat mot högskolan i Svenska 2 och 3 i alla fall”. Hen framhåller också att den ökade svårighetsgraden i svenskämnet borde ”börja [...] ge effekt på universitetet” genom att framtida studenter blir bättre på att exempelvis skriva.

Den ökade svårighetsgraden i svenskämnet framkommer, enligt Sammy och Chris, i kunskapskravens formuleringar. Chris beskriver hur analysförmåga krävs av eleverna redan på E-nivå i kunskapskraven och anser det vara problematiskt i fråga om elevernas välmående. Enligt Chris riskerar de ökade kraven som ställs genom kunskapskraven också att minska vissa elevers motivation då de trots hårt arbete inte når högre än till de lägsta betygsstegen.

Chris Och det som är lite jobbigt, som har gjort att ungdomarna fått ångest, det är att analysförmågan är ju liksom på E redan i vårt system. Och det tycker jag är grymt, faktiskt. [...] Men då skulle man höja kraven i skolan. Höja statusen och kraven och då gjorde man så och glömmer bort att människornas kognitiva förmåga inte är likadan hos alla individer.

Chris förklarar att hen läst forskning som tyder på att gymnasieungdomars kognitiva förmåga inte alltid är tillräckligt utvecklad för att de ska ha förmåga att analysera. Om det är fallet finns

det elever på gymnasiet som inte har förmågan att uppnå ett godkänt resultat hur mycket de än anstränger sig.

Sammy beskriver också hur det i kunskapskraven krävs analysförmåga av eleverna redan på E-nivå, vilket hen inte är helt säker på är rimligt att kräva av eleverna. Hen säger precis som Chris att det kan finnas elever som inte har förmågan att analysera och dra slutsatser. Därför menar Sammy att det kan vara ”lite hårt kanske att kräva det på E-nivå”. Sammy jämför med de tidigare betygsriterierna i svenska och förklarar att det under Lpf 94 fanns olika förmågor i betygsstegen istället för olika nivåer av samma förmåga som idag. För E kunde det exempelvis räcka att redogöra för fakta tidigare. Men om det var tillräckligt att kräva är Sammy ändå inte övertygad om. Hen framhåller att det kanske inte är rimligt att alla elever ska klara kurser som Svenska 3 eftersom de är behörighetsgivande för högskolan och därför en indikation på om elever kan klara av högre studier.

5.5 Betydelsen av de nationella proven

Samtliga lärare väljer att ta upp de nationella proven i svenska utan att jag ställt någon fråga om dem. Bilden som målas upp av de nationella proven är att de är mycket tidskrävande. Samtidigt anger flera av lärarna att kommentarmaterialet till de nationella proven är ett betydelsefullt stöd för likvärdigheten i bedömningen. Särskilt Sammy framhåller vikten av de nationella proven:

Sammy Utan den här egentliga gigantiska typ sambedömningen eller vad ska man kalla det som man har i och med nationella, i och med att det kommer ut liksom exempel och riktlinjer och resonemang som konkretiserar, så tror jag inte att det hade blivit så likvärdig bedömning. Utan jag tror att de hjälper till väldigt mycket med likvärdigheten, ifall de lärare som har nationella provet tar det på allvar och verkligen sätter sig in i det.

Sammy uttrycker det även som att lärare utifrån kommentarmaterialet till de nationella proven kan kalibrera sina tolkningar av kunskapskraven, vilket ökar likvärdigheten i lärares betygssättning. Hen framhåller också, vilket citerades i avsnitt 5.3, att de elevexempel och resonemang om bedömning som skickas till lärare i samband med de nationella proven har ökat hens förståelse för kunskapskraven. Även om de nationella proven innebär en stor arbetsbörda säger Sammy att: ”Jag skulle inte vilja vara utan det för då vet jag att jag hade varit en sämre lärare”.

Charlie och Kim nämner precis som Sammy att de nationella proven är en hjälp för att tolka kunskapskraven. Att kunskapskraven fungerar bra beror enligt Charlie mycket på att vi har just

nationella prov med bedömningsanvisningar som är mer utvecklade än själva kunskapskraven. Även Kim framhåller att materialet som hör till de nationella proven är mycket utförligt.

Kim Det tycker jag ändå att man kan ha nytta av de nationella proven. Både såklart i faktisk bedömning men också i [...] bedömningsstödet där som är superutförligt. Där är det ju väldigt noga uttryckt vad de menar med liksom ja kanske då en viss typ av meningsbyggnad eller hur alltså... hur en text... vilka kvaliteter en text har. Det kan man använda liksom som stöd tycker jag.

Chris efterfrågar fler av Skolverket formulerade matriser för bedömning i svenskämnet även utanför de nationella proven. Idag är det istället vanligt att lärare gör egna bedömningsmatriser för att förtydliga kunskapskraven, vilket Chris ifrågasätter ur en likvärdighetssynpunkt (se vidare avsnitt 5.7). Hen anser det vara bättre för likvärdigheten om det finns en matris utformad av Skolverket snarare än mängder av olika matriser lärare skapat själva. Den typen av matriser som finns till de nationella proven menar Chris dessutom leder till att lärarna blir tryggare i sitt arbete med bedömning. Därför skulle det vara önskvärt att ha sådana även för kurserna som helhet.

Chris framhåller också att vi borde ha ett system för kurserna i svenska där det precis som vid de nationella proven står hur lärare ska sammanväga de betygsgrundande momenten när elever betygssätts. Hen menar att det ger en struktur för kursen och att det leder till "ett likvärdigt och mer rättvist system", eftersom det är bestämt på förhand vilken vikt de olika bedömningsmomenten ska tillmätas i slutbetyget. Det skulle alltså inte gå att som lärare själv bestämma vilken tyngd de olika kunskapskraven ska ha för slutbetyget. Chris använder även det brittiska skolsystemet som en förebild för hur en sammanvägning skulle kunna se ut i det svenska betygssystemet.

Chris I det brittiska systemet så är det ju förutbestämt hur många procent till exempel muntlig framställning ska vara. Du ska lägga in kanske tjugofem procent på det och så och så mycket på det andra. Det gör ju att det är rättssäkert för eleven för då kan det ju inte vara så att bara för att jag gillar litteratur så har jag gjort väldigt mycket mer av det som lärare för att det är min passion. Så jag tycker att det svenska systemet liksom aldrig kan bli likvärdigt eftersom vi har det så öppet så att läraren själv ska bestämma detta.

Strukturen för de nationella proven och för det brittiska skolsystemet ger alltså enligt Chris värdefull inspiration till hur betygssystemet i Sverige skulle kunna bli mer rättvist och likvärdigt.

Toni är inne på samma spår som Chris vad gäller de nationella proven. Hen menar att tolkningsutrymmet för läraren vid bedömning av de nationella proven är mindre än i andra bedömningssituationer, eftersom strukturen på de nationella proven är tydligt uppstyrd av Skolverket. Toni anser däremot att proven ”innebär väldigt mycket jobb och planering från skolans sida”. Trots det menar hen att de är viktiga eftersom de ökar likvärdigheten i bedömningen.

5.6 Kvalitativa betygskriterier och kvantitativa kunskapskrav?

Charlie och Chris benämner kunskapskraven från 2011 som kvantitativa. Charlie menar att kvantifieringen dels ligger i värdeorden och dels i ”att man har kokt ner det till så små saker som ska med”. Fördelen med kvantifieringen menar hen är att det blir lättare att göra likvärdiga bedömningar än vad det var under Lpf 94. Enligt Charlie är det ”lättare att räkna när man har rutor”, vilket jag tolkar som att Charlie anser att dagens kunskapskrav innehåller mer konkreta förmågor som tydligt kan mätas jämfört med betygskriterierna från Lpf 94. Charlie anser att nackdelen med kvantifieringen av kunskapskraven är att litteraturdelen i svenskämnet blir lidande, eftersom det är ”lättare att kvantifiera språket än litteraturen”. Ett tecken på detta är enligt Charlie att det finns få formuleringar om litteratur i kunskapskraven, vilket inte motsvarar den plats litteraturen ska ha i undervisningen. Det finns också en risk, menar Charlie, att lärare helt enkelt väljer att undervisa mer i språk än litteratur eftersom språkdelen är enklare att mäta.

Charlie uttrycker det även som att nackdelen med den här typen av kunskapskrav är att ”kontakten med bildning [...] blir lidande därför att den inte är så kvantifierbar”. När jag undrar vad hen menar med bildning förklarar Charlie att medan faktakunskaper är enkla att mäta är bildning:

Charlie Alla de referenserna, alla de korsreferenserna vi har. All den massiva kunskapen vi har eftersom vi har läst så mycket både skönlitteratur och facklitteratur och litteraturhistoria och filosofi och konsthistoria och världen och livet. Allt detta som är bildning. Det har ju av tradition funnits med i svenskämnet men det är rätt så urtvättat vid det här laget. Ett tecken på det är ju att i kunskapskraven finns det väldigt lite om bedömning av litteratur. Det står ju så lite så det ser ju nästan ut som man kan välja ut en av epokerna och läsa den i årskurs två och sedan är det färdigt. Så är det ju inte. Vi har ju hela vårt kulturarv vi måste förmedla.

Den förlorade kontakten med bildning hör enligt Charlie också samman med den tidigare nämnda formaliseringen av kunskapskraven, som bidrar till att lärare begränsas i sin yrkesutövning. Innan införandet av det målstyrda systemet, vilket successivt ledde till en

tydligare styrning, hade lärare ”tillgång till hela sin erfarenhet, hela sin utbildning och hela sin bildning”.

Chris menar precis som Charlie att kunskapskraven är kvantitativa till sin karaktär. Samtidigt som betygssystemet är målrelaterat idag precis som det var mellan 1994 och 2011 finns det ändå en tydlig skillnad, menar Chris. Skillnaden består i att kunskapskraven blivit relativa vilket för Chris kom som en total överraskning och innebar en stor omställning. När jag frågar hur Chris menar förklarar hen att värdeord såsom ”till viss del” och ”nyanserat” har gjort kunskapskraven kvantitativa, vilket hen är kritisk till samtidigt som det kanske är bättre ur likvärdighetssynpunkt.

Chris Jo men det är ju ”till viss del”. Det är ju kvantifieringar om du jämför med de här kvalitativa [betygskriterierna i Lpf 94] som naturligtvis är svåra att få... alltså ur likvärdighetssynpunkt så kan man ju förstå den kritiken [mot Lpf 94]. Men jag måste erkänna att det var en total överraskning för mig att de gjort om betygssystemet så mycket som de hade gjort. Det pratades väldigt mycket om ämnets syfte och centralt innehåll med oss lärare, men det här försiggick litegrann bakom kulisserna, så jag var jätteförvånad när de här kom.

Min tolkning av informanternas utsagor är att värdeorden gör kunskapskraven kvantitativa genom att de mäter samma förmågor, men på olika nivåer. Att göra någonting ”med viss säkerhet” krävs exempelvis ofta för betyget E medan det krävs att genomförandet är ”med säkerhet” för A (Skolverket u.å. – Ämne – Svenska).

Värt att nämna är också att Chris i citatet ovan beskriver det som att kunskapskraven inte alls var vad hen hade väntat sig och att införande av Lgy 11 därför förde med sig en stor överraskning. Ytterligheten till detta kan sägas vara Sammy som är nöjd med de nya kunskapskraven och dessutom beskriver att hen tack vare Skolverkets satsning på fortbildning kände sig väl förberedd inför reformen. Här syftar dock Sammy på hela Lgy 11 och inte bara på kunskapskraven. Chris anger tvärt emot Sammy att lärare vid skolreformer inte får tillräckligt med tid att sätta sig in i det nya systemet, utan att de behöver ägna sin fritid till att läsa på.

5.7 En ny reform

Inom de närmaste åren kommer eventuellt en ny revidering av gymnasieskolans ämnesplaner att genomföras. Exakt vad den kommer att innebära för svenskämnet återstår att se, men lärarna delar ändå med sig av sina förväntningar inför reformen. Som tidigare nämnts finns det bland

annat planer på att göra kunskapskraven mer övergripande och mindre detaljerade samt att införa fler ämnesspecifika ord (Skolverket 2019).

Kim tycker inte att det finns något större behov av att revidera kunskapskraven, men påpekar att det förstås inte riktigt går att bestämma om revideringen är bra eller dålig förrän vi vet mer om hur ämnesplanen ska revideras i svenskämnet. Samtidigt är hen tveksam till behovet av mindre detaljerade kunskapskrav och tillägger att:

Kim Jag undrar ens om det kommer handla om svenskämnet. För att jag tänker att när man tittar på vissa andra ämnesplaner så kan det vara så väldigt konstiga grejer. Det är ju olika... det är olika författare till de olika ämnesplanerna. [...]. I svenskämnet är det mycket mer uppdelat i här är det argumenterande texter eller tal, här är det litteratur... alltså att det är... det är mer konkreta arbetsområden som uttrycks i ämnesplanerna i svenska, än i till exempel filosofi eller matte eller så.

Hur stora revideringarna i svenskämnet blir återstår som sagt att se. Om revideringens syfte att öka betygssystemets likvärdighet säger Kim att det visserligen är bra med mer frihet för lärarna men att det verkar paradoxalt att göra kunskapskraven mindre tydliga och samtidigt mer likvärdiga. Med mindre tydliga syftar hen troligtvis på att kunskapskraven, om revideringen genomförs, kommer att formuleras mindre detaljerat.

Toni ser samma risk med att göra kunskapskraven mindre detaljerade. Samtidigt som kunskapskraven blir enklare att arbeta med och ger läraren en större frihet menar hen att ”då blir det en tolkningsfråga och det kan ju bli olika då på olika skolor. [...] Jag förstår tanken men jag vet inte om det leder till större likvärdighet.”

Chris är tvärtemot Kim och Toni av åsikten att den kommande revideringen av ämnesplanen kan komma att leda till ökad likvärdighet i betygssystemet. Samtidigt menar hen precis som Kim och Toni att mindre frihet i betygssystemet leder till ökad likvärdighet.

Chris Jag tror att det går att uppnå bättre likvärdighet med den här revisionen som kommer nu och om man kör in lite mindre frihet. [...] Så att det inte är så oopsie daisy bara öppet liksom för var och en att snickra ihop sitt liksom. För det är det som är unikt för svenska skolsystemet – att vi har den enorma öppenheten.

Revideringen verkar alltså enligt Chris kunna leda till mindre öppenhet och frihet i betygssystemet. Tidigare under intervjun har vi pratat om öppenheten i det svenska skolsystemet som Chris menar bland annat beror på hur kunskapskraven är formulerade idag.

Att de ämnesspecifika orden plockats bort från kunskapskraven menar Chris bidrar till att lärare behöver konkretisera kunskapskraven till specifika uppgifter genom att göra egna bedömningsmatriser. Detta har lett till en stor frihet i skolsystemet, men är enligt Chris alltför arbetsintensivt för läraren och ett hot mot likvärdigheten. Om matriserna säger hen att ”det finns en miljon sådana delade i olika digitala miljöer som lärare delar med varandra, som du då liksom ska yxa till så det passar just din klass och vad händer med likvärdigheten då?” Därför har Chris en positiv förväntan på den nya revideringen som troligtvis kommer att leda till återinförandet av ämnesspecifika ord i kunskapskraven. Hen kallar den kommande revideringen för ”tillbaka till framtiden”.

Chris lägger alltså inte, vilket Kim och Toni gör, fokus på att kunskapskraven eventuellt kommer att göras mindre detaljerade. Chris fokus är istället på återinförandet av ämnesorden i kunskapskraven och hur det kan leda till att lärare inte längre behöver göra egna matriser. Skillnaderna mellan lärarnas uppfattningar verkar alltså helt enkelt bero på att de ser till olika aspekter av den kommande revideringen – mindre detaljerade kunskapskrav respektive fler ämnesord i kraven.

Charlie är liksom Chris positivt inställd till den kommande revideringen. Inställningen baseras dock på att revideringen förmodligen kommer att leda till mindre detaljerade kunskapskrav. Idag är de, enligt Charlie, för snävt formulerade vilket inte passar alla moment inom svenskämnet som ska bedömas. Hen uttrycker sig såhär:

Charlie Och det [revideringen] är ju en eftergift. Detta att vi fått ett för snävt galler här nu så att det... lärarens kompetens ska... blir inte utnyttjad. Nä. Vi vet så mycket mer än vad vi kan stoppa in här. För somliga saker så är detta [de nuvarande kunskapskraven] bra - det som är kvantifierbart, men för det som ligger utanför det är det ett fängelse ju.

Charlie menar alltså att den politiska styrningen har gått för långt idag eftersom kunskapskravens detaljerade karaktär begränsar svenskämnet. Den tydliga styrningen fungerar bra för de delar av svenskämnet som är kvantifierbara och enkelt mätbara, men mindre bra för sådant som litteratur.

Kim nämner, vilket beskrivs i avsnitt 5.1.2, att formuleringen av kunskapskraven handlar om att hitta en balans mellan tydlighet och likvärdighet å ena sidan och frihet för läraren i sin yrkesutövning å andra sidan. Toni och Kim verkar uppfatta det som att balansen är bra idag och är därför tveksamma till den planerade revideringen. Chris vill däremot se en ökad tydlighet medan Charlie önskar en förskjutning mot ökad frihet för läraren. Vad som anses utgöra en bra balans mellan tydlighet och frihet i ämnesplanen skiljer sig alltså åt mellan lärarna.

6 Diskussion

I den här delen av uppsatsen diskuterar jag studiens resultat i relation till tidigare forskning. Dessutom återkommer jag till hur det var tänkt att de nya kunskapskraven skulle fungera enligt författarna till *Framtidsvägen*. I avsnitten som följer behandlas kunskapskravens tydlighet och ämnesplanen som helhet (6.1), förståelsen av kunskapskraven (6.2), betygsstegen (6.3), kursernas svårighetsgrad och de nationella proven (6.4) samt kvantifieringen av kunskapskraven (6.5).

6.1 Skilda uppfattningar om tydligheten i ämnesplanen

Tanken med införandet av en ny ämnesplan i svenskämnet var att den skulle vara tydligare än sin föregångare (Gymnasieutredningen 2008, s. 343). Som framgått av resultatdelen skiljer sig dock de intervjuade lärarnas åsikter om hur det faktiskt blev åt en hel del. Inte minst gäller detta lärarnas uppfattningar om kunskapskraven.

Tydligast stöd i den forskning jag presenterat i avsnitt 3 har Toni och Chris. Liksom Hyltegren (2014, s. 248) och Parmenius Swärd (2011, s. 46ff) ifrågasätter de hur lärare ska veta vad som egentligen krävs för att en text ska motsvara formuleringarna i kunskapskraven. Inte minst gäller detta värdeorden. Toni och Chris menar också att betygskriterierna från Lpf 94 var tydliga i jämförelse med kunskapskraven. Hyltegren (2014, s. 258) framhåller däremot att inte heller de var tillräckligt tydliga.

Chris framhåller liksom Parmenius Swärd (2011, s. 43) att begreppen i ämnesplanen har betydelser som varierar med kontext. Men medan Parmenius Swärd reflekterar kring hur begreppen förändras över tid resonerar Chris kring begrepps varierande betydelser idag. Inte minst värdeordens varierande betydelser mellan olika uppgifter och ämnen ser Chris som ett problem. Parmenius Swärd (2011, s. 46) anser också att värdeorden är problematiska men hon menar snarare att problemet ligger i begreppens subjektiva karaktär. Det som är genomfört med säkerhet i elevens ögon kan uppfattas helt annorlunda av läraren vilket gör att värdeorden inte fungerar i kommunikation mellan lärare och elev.

Chris beskrivning av ords varierande betydelser sätter fingret på ett problem med målrelaterade betygssystem. Gustafsson, Cliffordson och Erickson (2014, s. 22) är tveksamma till om det går att formulera krav som är tillräckligt precisa för att lärare ska tolka dem på samma sätt och bedöma likvärdigt utifrån dem. Och utifrån tanken om begrepps varierande betydelser kan det målrelaterade systemet aldrig bli helt likvärdigt. Det kommer alltid att finnas ett tolkningsutrymme och därmed lärare som uppfattar kunskapskraven olika.

Chris sätter ändå en något större tilltro till de ämnesspecifika orden som hen menar skulle öka kunskapskravens tydlighet om de i den kommande revideringen blir fler till antalet. Samtidigt menar Molloy (2011, s. 17–22) att även ämnesspecifika ord såsom tema och motiv är komplicerade och tolkningsbara. För att lärare ska förstå hur de ska användas i undervisning krävs därför tid för fortbildning och reflektion, vilket Molloy inför reformen 2011 var tveksam till om kommuner skulle vara beredda att bekosta. De intervjuade lärarnas erfarenheter skiljer sig återigen från varandra här. Vissa menar att lärarna själva fick ta ansvar för att sätta sig in i reformen medan andra menar att det från Skolverkets sida satsades mycket på fortbildning.

Toni, som också är kritisk mot tydligheten i kunskapskraven, är tveksam till om likvärdigheten i lärares bedömningsarbete är tillräckligt god. Hen menar att det finns skillnader mellan skolor vad gäller tolkningen av vad värdeorden innebär och om vad som krävs för ett visst betyg. Tonis uppfattning om kunskapskravens värdeord illustrerar Hyltegrens (2014, s. 248) resonemang om att kollegor på en skola visserligen kan ha kommit överens om hur värdeorden ska tolkas, men att det är desto svårare att upprätthålla den här förutsättningen för likvärdighet mellan skolor.

Mickwitz (2011, s. 1) menar att det vid tiden för reformen 2011 var vanligt att lärare sågs som ansvariga för den bristande likvärdigheten i skolan. På grund av otydligheten i kunskapskraven argumenterar Hyltegren (2014, s. 261) dock för att det inte är rimligt att låta lärarna bära skulden för den bristande likvärdigheten. I relation till Chris och Tonis utsagor om kunskapskraven framstår detta som rimligt.

I tydlig kontrast till Chris och Tonis resonemang om kunskapskraven står de andra informanternas uppfattningar om dem. Sammy, Kim och Charlie uppfattar kunskapskraven som tydligare än betygskriterierna från Lpf 94 och menar samtidigt att den ökade tydligheten gör kunskapskraven till ett bättre verktyg för likvärdiga bedömningar än betygskriterierna. Detta var också ambitionen från statens sida med reformen 2011 (Gymnasieutredningen 2008, s. 343). Samtidigt påpekar Sammy att hen, trots att hen är nöjd med kunskapskraven, upplever att likvärdigheten i skolsystemet på det stora hela blivit sämre. Precis som Mickwitz (2011, s. 121) menar Sammy att lärare på sina arbetsplatser idag pressas till att sätta höga betyg. Likvärdighet i skolan handlar alltså om betydligt mer än om hur kunskapskraven är formulerade, även om kunskapskravens utformning är avgränsningen för just den här studien.

Sammys, Kims och Charlies uppfattningar om kunskapskraven kan relateras till Ask (2012, s. 19) som menar att Lgy 11 är tydligare och innehåller färre tolkningsmöjligheter än

kursplanerna i Lpf 94. Ask ser dock inte specifikt till kunskapskraven utan till ämnesplanen som helhet, och ämnesplanen som helhet är Chris och Toni betydligt mer positivt inställda till än vad Charlie är.

Charlie anser att kunskapskrav, centralt innehåll och syfte inte stämmer överens med varandra i ämnesplanen. Mer positiv till det centrala innehållet är istället Toni. Hen menar precis som Ask (2012, s. 19) att innehållet i svenskämnet uttrycks tydligare i dagens ämnesplan än i de tidigare kursplanerna. Parmenius Swärd (2011, s. 47) är också positivt inställd till hur målen och det centrala innehållet beskrivs i ämnesplanen. Hon menar att de är tydligt och konkret formulerade, till skillnad från kunskapskraven. Detta kan jämföras med Chris som framhåller att syftet, i vilket målen ingår, och det centrala innehållet förtydligar där kunskapskraven är vaga. Hyltegren (2014, s. 249ff) är betydligt mer kritisk till hur det centrala innehållet är formulerat. Han menar att det centrala innehållet inte fungerar som en precisering av kunskapskraven såsom det var tänkt att det skulle göra. Uppfattningarna om ämnesplanen i svenska skiljer sig alltså åt här, både mellan olika forskare och mellan de intervjuade lärarna.

Chris framhåller också, precis som Ask (2012, s. 34) och Parmenius Swärd (2011, s. 47), att ämnesplanen fungerar bra som underlag för planering. Ask (2012, s. 21ff) jämför dagens kunskapsmål med Lpf 94:s ”mål att sträva mot” och framhåller att det är enklare att urskilja enskilda moment ur kunskapsmålen. Chris är liksom Ask positivt inställd till hur kunskapsmålen är formulerade idag och framhåller att målen fungerar bra att planera utifrån just därför att det går att separera dem från varandra.

6.2 Vem kan läsa kunskapskraven?

Inför reformen av gymnasieskolan 2011 var tanken att de nya ämnesplanerna med tillhörande kunskapskrav skulle bli tydligare och mer läsbara för eleverna (Gymnasieutredningen 2008, s. 588). De dåvarande kursplanerna kritiserades för att vara svåra för eleverna att förstå (Gymnasieutredningen 2008, s. 266). Om de nya kunskapskraven blivit lättare för elever att förstå eller inte råder det dock delade meningar om bland de intervjuade lärarna.

En förklaring till att lärarnas uppfattningar skiljer sig åt skulle kunna vara att elevunderlaget skiftar mellan olika skolor. Elevers förmåga att läsa avancerade texter varierar helt enkelt från skola till skola. En annan förklaring till att lärarna har olika uppfattningar om elevers förståelse av kunskapskraven skulle kunna vara att lärarna har olika uppfattningar om vad det innebär att förstå kraven. Samtidigt har det framgått under intervjuerna att några lärare anser att elever kan

läsa och förstå kunskapskraven som de är medan andra lärare menar att åtminstone deras egna elever inte kan det.

Vad gäller elevers förståelse av kunskapskraven är det också intressant att Sammy påpekar att det enligt Skolverkets generaldirektör inte är meningen att elever ska förstå kunskapskraven. Enligt Sammy menar företrädare för Skolverket numera att det ligger i lärarens profession att tolka formuleringarna i kunskapskraven. Oavsett vad som sägs idag så var dock tanken att elever skulle kunna läsa och förstå kunskapskraven när *Framtidsvägen* skrevs.

Av den forskning som jag presenterat i avsnitt 3 framgår det att flera forskare hyser en tydlig skepsis mot att ens lärarna kan förstå kunskapskraven. Parmenius Swärd (2011, s. 48) och Hyltegren (2014, s. 248f) menar dessutom att kunskapskraven är formulerade på ett sådant sätt att lärare inte kan använda dem för att förklara sin bedömning för elever. Några av informanterna i den här studien ger uttryck för samma uppfattning som Parmenius Swärd och Hyltegren. Andra är däremot betydligt mer positivt inställda till kunskapskraven i detta avseende. En trolig förklaring till den mer optimistiska inställningen är, som Kim nämner, att eleverna idag har lärt sig att hantera språket i kunskapskraven. När Parmenius Swärd och Hyltegren publicerade sin forskning var kunskapskraven fortfarande nya. Fler år med Lgy 11 kan mycket väl ha lett till att både elever och lärare blivit bättre på att hantera kunskapskraven.

6.3 Fler betygssteg och mer rättvisa?

Samtliga intervjuade lärare är positivt inställda till att betygssystemet idag innehåller fler steg än tidigare. Gustafsson, Cliffordson och Erickson (2014, s. 22) riktar däremot kritik mot att alla kunskapskrav måste vara uppfyllda för att nå ett E, C eller A och ifrågasätter om lärare verkligen följer regelverket eftersom det innebär att fokus hamnar på elevens svagaste sidor. Toni och Charlie menar istället att betygsstegen D och B är en lättnad eftersom elever som inte riktigt når upp till ett C eller A ändå kan få ett D eller B. Dessutom innebär ökningen av antalet betygssteg att lärare inte längre känner behovet av att inofficiellt sätta plus och minus i kanten på betyg, vilket är något både Toni och Ask (2012, s. 19) framhåller. En tanke med den nya betygsskalan var att det skulle bli lättare att nå upp till nästa betygssteg (Utbildningsdepartementet 2008, s. 56f). Sett till Toni och Charlies utsagor verkar det som att det i praktiken faktiskt har blivit så.

Sammy påpekar att betygsstegen D och B motverkar en glidning uppåt i betyg som hen anser var ett problem med det tidigare betygssystemet, då lärare var obenägna att sätta exempelvis ett VG på en elev som var mycket nära MVG. Alltså är Sammy tvärt emot

Gustafsson, Cliffordson och Erickson av meningen att betygssystemet idag ger bättre förutsättningar för lärare att följa regelverket än vad det tidigare systemet gjorde. Sammys resonemang går i linje med Asks (2012, s. 19) tanke om att fler betygssteg än vad som fanns under Lpf 94 leder till en mer precis och kanske även mer rättvis betygssättning.

Chris problematiserar det faktum att betygsstegen inte är fördelade på en jämn skala. Och det ligger mycket i vad hen säger. Såsom betygssystemet är konstruerat idag kan elever som uppnått hälften av kriterierna för A ändå inte få mer än ett C precis som de elever som inte uppnått någonting med A-kvalitet. Elever som har nått en aning längre genom att uppfylla kriterierna för A till övervägande del kan få ett B. Betygssystemet idag är alltså konstruerat på ett sätt som gör att vissa elever missgynnas eftersom det är olika stora avstånd mellan betygsstegen.

6.4 Svårare kurser och mer stöd för läraren

Enligt författarna till *Framtidsvägen* var varken representanter från arbetslivet eller högskolesektorn nöjda med elevers kunskapsnivå efter att de lämnat gymnasiet (Gymnasieutredningen 2008, s. 19). Ett sätt att åtgärda detta problem var att de inledande kurserna på gymnasiet skulle innehålla mindre repetition av grundskolan och istället mer påbyggnad samt fördjupning (Gymnasieutredningen 2008, s. 27).

Enligt några av informanterna verkar det ha blivit så som författarna till *Framtidsvägen* avsett. Sammy menar att de högre krav som ställs på eleverna idag borde ge effekt på universitetet genom att studenter exempelvis blir bättre skribenter. Samtidigt menar Sammy och Chris att kraven på eleverna kan vara för höga idag. Chris menar att risken med att ställa krav som vissa elever trots ansträngning inte klarar av att nå är att eleverna tappar sin motivation och får ångest. Att höja kraven i skolan kan därför sägas ske på gott och ont. Å ena sidan finns chansen att åtminstone en del av eleverna blir bättre förberedda för yrkesliv och högskola. Å andra sidan riskerar höjda krav att leda till ökad psykisk ohälsa bland ungdomar.

En av lärarna påpekar att också de nationella proven har blivit mer krävande för eleverna. Enligt Palmér (2011, s. 143) har de genom Lgy 11 dessutom blivit fler och mer omfattande. Palmér beskriver att syftet med mer omfattande nationella prov är att de ska ge mer stöd åt lärare i deras betygssättning än tidigare och dessutom leda till ökad likvärdighet i bedömning inom svenskämnet. Palmér (2011, s. 151) menar att tydliga bedömningsanvisningar är ett sätt att främja likvärdigheten, särskilt vid bedömning av uppgifter som på grund av hur de är konstruerade är svårbedömda.

Att de nationella proven är ett stöd i lärares arbete med kunskapskraven är någonting som flera informanter framhåller. Samtliga informanter har dessutom en positiv inställning till de nationella proven, även om en del av lärarna samtidigt påpekar att proven är mycket tidskrävande. Fem informanter är ett alltför litet underlag för att kunna dra några generella slutsatser om de nationella proven. Ändå är det anmärkningsvärt att lärarna i fråga om de nationella proven är så samstämmiga eftersom deras uppfattningar skiljer sig kraftigt åt om andra saker som berör betygssystemet. Oavsett om kunskapskraven till exempel upplevs som tydliga eller otydliga, så ses de nationella proven av lärarna som ett stöd för likvärdig betygssättning. Kommentarmaterialet till de nationella proven beskrivs också som en hjälp för lärarna i deras arbete med att tolka kunskapskraven.

6.5 Kvantifieringen av kunskapskraven

Charlie och Chris uppfattar båda kunskapskraven som kvantitativa. Den kvantitativa karaktären på kunskapskraven menar de kan vara bra ur en likvärdighetssynpunkt samtidigt som det finns nackdelar med den. Charlie framhåller att skolan gradvis har blivit hårdare reglerad och att de delar av svenskämnet som inte är kvantifierbara och enkelt mätbara blir lidande.

Charlies resonemang går helt i linje med Mickwitz (2011, s. 120–125) forskning. Mickwitz har i skolpolitiska policydokument identifierat en tilltro till att formell reglering av skolan ökar likvärdigheten. Precis som Charlie framhåller Mickwitz att denna reglering riskerar att leda till att vissa delar av svenskämnet blir lidande. I ett system där fokus ligger på formell reglering och mätbarhet riskerar de mer kvalitativa delarna av svenskämnet, som inte är enkelt mätbara, att hamna i skymundan.

Charlie menar att språkdelen av svenskämnet är mer kvantifierbar än litteraturdelen och att det syns i vilken liten plats litteraturen får i kunskapskraven, trots att litteraturen enligt Skolverkets kommentarmaterial ska utgöra hälften av kurserna. Risken är enligt Charlie att lärare bara utgår ifrån ämnesplanen och därmed uppfattar det som att språkdelen ska utgöra mer än hälften av kurserna. På sätt och vis bekräftar Ask Charlies farhågor. Ask (2012, s. 30) påpekar i sin forskning att språkdelen har fått en framskjuten position i ämnesplanens kunskapsmål, utan att nämna att litteraturen trots det ska utgöra hälften av kurserna. Det verkar som att Ask tolkar det som att den språkvetenskapliga delen av svenskämnet i praktiken faktiskt ska få större plats i undervisningen än litteraturen. Men så är det alltså inte tänkt.

7 Avslutning och förslag till vidare forskning

Syftet med den här uppsatsen var att ge en bild av hur lärare upplever att kunskapskraven i svenska på gymnasienivå fungerar som arbetsredskap i deras dagliga arbete, och ställa det i relation till hur det var tänkt att kunskapskraven skulle fungera jämfört med betygskriterierna i Lpf 94.

I vissa fall finns det en konsensus mellan de intervjuade lärarna vad gäller kunskapskraven. De nationella proven ses som ett stöd för lärarna i deras arbete med att tolka kunskapskraven. Att vi idag har fler betygssteg ser lärarna också som någonting positivt, även om Chris har vissa reservationer. De lärare som berättar om vilka krav som ställs på elever nu jämfört med under Lpf 94 visar också upp en gemensam bild av att det ställs högre krav på elever idag.

När det kommer till andra aspekter som berör kunskapskraven är bilden betydligt mer splittrad. Ibland är det så stora skillnader i hur lärarna ser på kunskapskraven att det nästan är svårt att förstå att de talar om samma ämnesplan. Detta gäller särskilt lärarnas uppfattningar om kunskapskravens tydlighet i jämförelse med de tidigare betygskriterierna.

Att lärarna har så olika uppfattningar om kunskapskravens problem och förtjänster kan vara en indikation på att de också tolkar kunskapskraven olika. Flera forskare anger att skillnader i hur lärare tolkar kunskapskraven är ett likvärdighetsproblem som omöjligen kan undvikas i ett mål- och kunskapsrelaterat betygssystem. Samtidigt är det centralt att det skapas så goda förutsättningar som möjligt för en likvärdig betygssättning, eftersom betygen har flera viktiga funktioner i samhället. Inte minst är de avgörande vid urval till högre studier. Om betygen inte är likvärdiga innebär det att urvalet inte heller blir rättvist.

Som framgått i studien handlar likvärdigheten i betygssystemet om fler saker än om hur kunskapskraven är formulerade. Vissa lärare upplever idag att de blir pressade till att sätta högre betyg på elever än vad de egentligen anser är rätt. Därför hade det varit intressant med vidare forskning om hur lärare uppfattar att likvärdigheten i deras betygssättning påverkas av denna press.

Ett annat forskningsförslag som väckts av arbetet med den här uppsatsen handlar om den revidering som eventuellt kommer att genomföras av kunskapskraven. Det hade varit intressant med en ny studie, efter att revideringen genomförts, där lärares uppfattningar om de nya förändringarna av kunskapskraven undersöks. Eftersom betygssystemet ständigt är i förändring finns det också ett ständigt behov av nya undersökningar inom området.

Litteraturförteckning

- Ask, Sofia (2012). *Språkämnet svenska – Ämnesdidaktik för svensklärare*. Lund: Studentlitteratur.
- Christoffersen, Line & Johannessen, Asbjørn (2015). *Forskningsmetoder för lärarstudenter*. Lund: Studentlitteratur.
- Creswell, John W. (2014). *Research design*. 4. uppl., Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Gustafsson, Jan-Eric, Cliffordson, Christina & Erickson, Gudrun (2014). *Likvärdig kunskapsbedömning i och av den svenska skolan – problem och möjligheter*. Stockholm: SNS Förlag. <https://www.sns.se/aktuellt/likvardig-kunskapsbedomning-i-och-av-den-svenska-skolan-problem-och-mojligheter/> [2019-05-23]
- Gustavsson, Anders, Måhl, Per & Sundblad, Bo (2012). *Betygssättning – en handbok*. Stockholm: Liber.
- Gymnasieutredningen (2008). *Framtidsvägen – en reformerad gymnasieskola* (SOU 2008:27). Stockholm: Utbildningsdepartementet. <https://www.regeringen.se/rattsliga-dokument/statens-offentliga-utredningar/2008/03/sou-200827/> [2019-05-21]
- Hyltegren, Gunnar (2014). *Vaghet och vanmakt – 20 år med kunskapskrav i den svenska skolan*. Diss. Göteborg: Göteborgs universitet. <https://gupea.ub.gu.se/handle/2077/37062> [2019-05-09]
- Kvale, Steinar & Brinkmann, Svend (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. 3 uppl., Lund: Studentlitteratur.
- Lantz, Annika (2013). *Intervjumetodik*. 3 uppl., Lund: Studentlitteratur.
- Malterud, Kirsti (2014). *Kvalitativa metoder i medicinsk forskning*. 3. uppl., Lund: Studentlitteratur.
- Mickwitz, Larissa (2011). *Rätt betyg för vem? Betygssättning som institutionaliserad praktik*. Lic.-avh. Stockholm: Stockholms universitet. <http://su.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A396277&dswid=-4099> [2019-05-09]
- Molloy, Gunilla (2011). Where is the money? I Ellvin, Madeleine, Skar, Gustaf & Tengberg, Michael (red.). *Svenskämnet i förändring? Perspektiv på de nya kurs- och ämnesplanerna*. Stockholm: Svenskläraryöreningen. S. 17–28.
- Nyström, Peter (2004). *Rätt mätt på prov – Om validering av bedömningar i skolan*. Diss. Umeå: Umeå universitet. <http://umu.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A142615&dswid=-88> [2019-05-09]

- Palmér, Anne (2011). Vad ska bedömas? Gymnasiets nationella prov i svenska och svenska som andraspråk. I Ellvin, Madeleine, Skar, Gustaf & Tengberg, Michael (red.). *Svenskämnet i förändring? Perspektiv på de nya kurs- och ämnesplanerna*. Stockholm: Svenskläraryöningen. S. 143–155.
- Parmenius Swärd, Suzanne (2011). Blir det lättare nu? Nedslag i gymnasiets ämnesplaner i svenska, Gy11. I Ellvin, Madeleine, Skar, Gustaf & Tengberg, Michael (red.). *Svenskämnet i förändring? Perspektiv på de nya kurs- och ämnesplanerna*. Stockholm: Svenskläraryöningen. S. 40–55.
- Skolinspektionen (2011). *Betyg i gymnasieskolan 2011 – En kvalitetsgranskning av betygssättning i historia A, kemi A och svenska B*. Stockholm: Skolinspektionen.
<https://www.skolinspektionen.se/globalassets/publikationssok/granskningsrapporter/kvalitetsgranskningar/2011/betyg-gy/kvalgr-betyggy2-slutrapport.pdf> [2019-05-09]
- Skolverket (2010). *Redovisning av uppdrag avseende examensmål och ämnesplaner för gymnasieskolan m.m. (U2009/2114/G, U2009/5688/G)*. Stockholm: Skolverket.
<https://www.skolverket.se/publikationsserier/regeringsuppdrag/2010/examensmal-och-amnesplaner-for-gymnasieskolan-m.m.?id=2324> [2019-05-07]
- Skolverket (2011). *Kunskapsbedömning i skolan – praxis, begrepp, problem och möjligheter*. Stockholm: Skolverket.
<https://www.skolverket.se/publikationsserier/stodmaterial/2011/kunskapsbedomning-i-skolan---praxis-begrepp-problem-och-mojligheter> [2019-05-23]
- Skolverket (2018). *Skolverkets allmänna råd med kommentarer – Betyg och betygssättning*. Stockholm: Skolverket. <https://www.skolverket.se/publikationsserier/allmanna-rad/2018/allmanna-rad-om-betyg-och-betygssattning> [2019-05-23]
- Skolverket (2019). *Så arbetar vi med att revidera kurs- och ämnesplanerna*.
<https://www.skolverket.se/om-oss/organisation-och-verksamhet/skolverkets-prioriterade-omraden/sa-arbetar-vi-med-att-revidera-kurs--och-amnesplanerna> [2019-03-21]
- Skolverket (u.å.). *Kommentarmaterial till ämnesplanen i svenska i gymnasieskolan*. Stockholm: Skolverket.
https://www.skolverket.se/download/18.6011fe501629fd150a28955/1530188053466/Kommentarmaterial_gymnasieskolan_svenska.pdf [2019-05-09]
- Skolverket (u.å.). *Ämne – Svenska (ej gällande)*.
<https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/laroplan-program-och-amnen-i-gymnasieskolan/hitta-tidigare-amnen-och-kurser-ar-2000-2011-i->

[gymnasieskolan?url=1530314731%2Fsyllabuscw%2Fjsp%2FsubjectKursinfo.htm%3FsubjectCode%3DSV2000%26courseCode%3DSV1201%26tos%3Dgy2000&sv.url=12.5dfee44715d35a5cdfaa4b0#anchor_SV1201](https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/loroplan-program-och-amnen-i-gymnasieskolan/gymnasiiprogrammen/amne?url=1530314731%2Fsyllabuscw%2Fjsp%2FsubjectKursinfo.htm%3FsubjectCode%3DSV2000%26courseCode%3DSV1201%26tos%3Dgy2000&sv.url=12.5dfee44715d35a5cdfaa4b0#anchor_SV1201) [2019-04-21]

Skolverket (u.å.). *Ämne – Svenska*.

<https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/loroplan-program-och-amnen-i-gymnasieskolan/gymnasiiprogrammen/amne?url=1530314731%2Fsyllabuscw%2Fjsp%2Fsubject.htm%3FsubjectCode%3DSVE%26tos%3Dgy%26p%3Dp&sv.url=12.5dfee44715d35a5cdfa92a3#kommat> [2019-03-21]

Utbildningsdepartementet (2008). *En ny betygsskala* (Ds 2008:13). Stockholm: Sveriges riksdag. <https://data.riksdagen.se/fil/B5F1482A-3EAA-432B-B32D-97312B10B480> [2019-05-15]

Utbildningsdepartementet (2009). *Högre krav och kvalitet i den nya gymnasieskolan* (Regeringens proposition 2008/09:199). Stockholm: Regeringskansliet.

<https://www.regeringen.se/rattsliga-dokument/proposition/2009/05/prop.-200809199/> [2019-05-21]

Utbildningsdepartementet (2018). *Betygssystemet ska främja kunskapsutveckling och betygen ska bättre spegla eleverns kunskaper* (Dir. 2018:32). Stockholm: Regeringskansliet.

<https://www.regeringen.se/498ee9/contentassets/3f8aafccf80a418a9953335ff77ae45b/direktiv.pdf> [2019-05-09]

Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

https://www.gu.se/digitalAssets/1268/1268494_forskningsetiska_principer_2002.pdf [2019-05-23]

Bilaga 1 – Informationsbrev



Till dig som är svensklärare på gymnasiet- Information och förfrågan om deltagande i kvalitativ intervjustudie

Mitt namn är Isabelle Karlsson och jag går ämneslärarutbildningen vid Lunds universitet och Kristianstad högskola. Jag skriver just nu mitt examensarbete i svenska och söker därför informanter.

År 2011 fick gymnasieskolan nya kunskapskrav som skulle bidra till att höja kvaliteten på utbildningen. Standardiserade värdeord skulle markera skillnaden mellan betygsstegen samtidigt som tydligheten i formuleringarna skulle öka. Rättssäkerheten för betygen skulle stärkas.

Mot bakgrund av dessa orsaker till reformen vill jag undersöka hur kunskapskraven fungerar i praktiken. Jag intresserar mig för om lärare som arbetar med kunskapskraven uppfattar att kunskapskraven fungerar som politiker och utredare avsåg. Kunskapskraven kommer också att sättas i relation till de tidigare betygskriterierna från lpf94 (reviderade 2000) samt till ämnesplanens övriga delar.

Syftet med studien är alltså att utvärdera kunskapskravens användbarhet med avseende på hur politiker och utredare tänkte sig att kunskapskraven skulle fungera. Har de nya kunskapskraven exempelvis bidragit till en mer rättssäker/likvärdig bedömning?

Förhoppningen är att jag med den här studien kommer kunna göra ett bidrag till fältet om betygsforskning. Totalt kommer jag att intervjua 7-8 legitimerade svensklärare på gymnasienivå som har god erfarenhet av de gamla betygskriterierna (minst 5 år) och de nya kunskapskraven. Deltagandet är helt frivilligt och du kan när som helst avbryta din medverkan utan motivering. Intervjun planeras ta 30-45 minuter.

Materialet från intervjun kommer behandlas konfidentiellt och förvaras så att ingen obehörig kan ta del av det. Inga enskilda personer eller skolor kommer kunna identifieras i arbetet. Materialet kommer endast att användas i det syfte som presenterats ovan. Om materialet skulle vara användbart i något framtida projekt kommer du som är informant att kontaktas med en ny förfrågan.

Om du som är informant vill ta del av det färdiga arbetet kan du kontakta mig på nedanstående mejladress.

Lund 2019-03-05

Jag har tagit del av informationen ovan och samtycker till medverkan i studien:

Namn _____ Datum _____

Studera

Isabelle Karlsson
isabellekarlsson92@gmail.com
070 779 00 66

Handledare

Sanna Skärlund
sanna.skarlund@nordlund.lu.se

Bilaga 2 – Intervjuguide

Bakgrund

- Yrkesliv (hur länge har du arbetat som lärare, hur länge på den här arbetsplatsen, varför valde du att bli lärare, tillgångar och utmaningar med yrket)
- Kurser (undervisar i vilka, undervisade i under lpf94)
- Bedömningsarbete och betygssättning (generellt, hur är det att arbeta med det, lätt eller svårt)

Övergången

- Reformen (vad minns du från övergången från lpf94 till lgy11, hur reagerade du på de nya kunskapskraven, reaktion på andra delar i ämnesplanen, varför ändrades systemet)
- Omställningen (hur var det att ställa om till de nya kunskapskraven, vilka var de största skillnaderna mellan kriterierna och kraven, hela ämnesplanen)
- De nya stegen (attityder till dem)

Tolkning och tillämpning

- Tolkning (lättare eller svårare att förstå och använda kraven jämfört med kriterierna, tydligare formuleringar eller inte, i relation till centralt innehåll, hur upplever du att det går för elever och föräldrar att förstå)
- Värdeorden (hur är det att arbeta med dem, att förstå dem, att tolka dem)
- Kollegialt samarbete (hur ser det ut, gemensam tolkning eller upp till var och en)
- Strategier (likheter och förändringar i arbetssätt för att göra bedömningar, hur avgör du i bedömningssituationer, t.ex. magkänsla, utifrån exempeltexter osv)

Rättssäkerhet/likvärdighet

- Rättssäkerhet/likvärdighet i dagens system (hur ser du på begreppen, vad betyder begreppen för dig, mer/mindre, får eleverna rättvisa betyg, är det möjligt)
- Arbete med rättssäkerhet/likvärdighet (enskilt, med kollegor, hur fungerar arbetet)

Avslutning

- Preferens (vilket system har du trivts bäst med att jobba i)
- Ny revidering (syftet med nya ändringarna, behövs en revidering)
- Någonting mer du vill säga?