

## Skolreformer i praktiken

Hur reformerna landade i grundskolans vardag 2011–2014





# Skolreformer i praktiken

Hur reformerna landade i grundskolans vardag 2011–2014

Beställningsuppgifter:  
Wolters Kluwers kundservice  
106 47 Stockholm  
Telefon: 08-690 95 76  
Telefax: 08-690 95 50  
E-postadress: [skolverket@wolterskluwer.se](mailto:skolverket@wolterskluwer.se)

ISSN: 1103-2421  
ISRN: SKOLV-R-418-SE  
Beställningsnr: 15:1497

Omslagsfoto: Marie Linnér/Scandinav bildbyrå  
Grafisk produktion: AB Typoform  
Tryck: Elanders Sverige AB, 2015

Skolverket, Stockholm 2015

## Förord

Skolverket har genomfört en undersökning om hur reformerna i grundskolan togs emot och landade i lärarnas vardagliga praktik. Denna rapport redovisar de viktigaste resultaten av undersökningen.

Undersökningen har gjorts möjlig genom ett generöst mottagande på de nio skolor som vi har besökt flera gånger. Vi vill tacka de rektorer som organiserat våra skolbesök, ställt i ordning rum till vårt förfogande, hämtat oss vid tågstationer, introducerat oss för kaffemaskinerna och dessutom ägnat tid åt att berätta om sina erfarenheter. Vi vill också tacka de lärare som – ofta upprepade gånger – tålmodigt förklarat och berättat om sina upplevelser under timslånga intervjuer mitt i den späckade lärarvardagen.

Vore det möjligt skulle vi gärna publicera en del av dessa intervjuer i sin helhet: för de intressanta reflektioner, insiktsgivande erfarenheter och ibland också starka känslor de rymmer. Men att skriva rapport är att välja bort. Vi hoppas att alla som har lagt tid och engagemang på att tala med oss, ändå ska känna igen sig i huvuddragen och tycka det var mödan värt. Det gäller också alla de lärare runt om i landet som besvarade våra enkäter. Era bidrag är värdefulla för Skolverkets arbete.

Arbetsgruppen på Skolverket har bestått av olika medarbetare i olika faser. Följande personer har arbetat direkt med undersökningen: Jonas Bjermo, Elina Ekberg, Monica Furberg, Ulrika Olofson, Marika Sanne (projektledare), Ulrika Sutorius och Christian Tallberg. Därutöver har en lång rad medarbetare varit behjälpliga med synpunkter och råd, bland annat i projektets referensgrupp. Professor emeritus Evert Vedung vid Uppsala universitet har lämnat värdefulla bidrag i sin egenskap av extern referensperson.

Rapporten vänder sig till alla som är intresserade av skolan, men särskilt till beslutsfattare på olika nivåer. Vid sidan av rapporten, publiceras en kort sammanfattning som särtryck.

Stockholm, november 2015

*Anna Ekström*  
Generaldirektör

*Marika Sanne*  
Undervisningsråd



# Innehåll

|                                                               |    |
|---------------------------------------------------------------|----|
| <b>Förord</b>                                                 | 3  |
| <b>Sammanfattning</b>                                         | 9  |
| Studie av reformgenomförande                                  | 9  |
| Insatser för implementeringen lokalt                          | 9  |
| Tydligare kursplaner och kunskapskrav styr mer                | 10 |
| Vissa förändringar av klassrumspraktiken                      | 11 |
| Stötestenar i tillämpningen av det nya                        | 11 |
| Bedömning av elevers kunskaper i centrum                      | 12 |
| Nationella proven viktiga riktmärken men samtidigt utmanande  | 12 |
| Ökad tidsbrist en utmaning                                    | 13 |
| Bedömning och dokumentation tar mer tid                       | 13 |
| Det centrala innehållet upplevs som omfattande                | 14 |
| Regeringens tanke med reformerna                              | 14 |
| Hur ska det gå?                                               | 15 |
| Komplexitet och variation                                     | 16 |
| <b>1. Inledning</b>                                           | 18 |
| År 2011                                                       | 18 |
| Regeringen och reformerna                                     | 18 |
| Reformlogik                                                   | 19 |
| Lärarna spelar nyckelroll                                     | 21 |
| Undersökningens frågor och uppläggning                        | 21 |
| Hur landade reformpaketet?                                    | 22 |
| Fallstudie med fokus på lärare i årskurs 7–9                  | 22 |
| Lärarenkäter                                                  | 25 |
| Implementering i flera steg                                   | 26 |
| Vad var nytt – vad skulle implementeras?                      | 28 |
| Den nya skollagen                                             | 29 |
| Behörighetsregler till gymnasiet                              | 31 |
| Lärlarlegitimation och skärpta behörighetskrav för lärare     | 31 |
| Fortbildning av lärare och rektorer                           | 32 |
| Den nya samlade läroplanen                                    | 33 |
| De nya kursplanerna                                           | 39 |
| De nya kunskapskraven                                         | 43 |
| De nya betygen och nationella proven                          | 46 |
| Nyheter infördes stegvis                                      | 50 |
| Samma kunskapssyn och styrprincip med en förtydligad läroplan | 51 |
| Intervjuernas karaktär och frågeområden                       | 51 |
| Påhittade namn                                                | 53 |
| Rapportens disposition                                        | 53 |
| Det går att hoppa över citaten                                | 54 |
| Ordlista i slutet av rapporten                                | 54 |
| Bilagor                                                       | 55 |

|                                                  |     |
|--------------------------------------------------|-----|
| <b>2. Rönnviksskolan och resultatjakten</b>      | 58  |
| Skolans karaktär och utveckling 2011–2014        | 58  |
| Brukstraditioner och konkurrens                  | 58  |
| Lokalt förändringsarbete                         | 59  |
| Lärledare, goda exempel och uppföljning          | 61  |
| Hur reformpaketet landade i Rönnviksskolan       | 62  |
| Kemi                                             | 63  |
| Samhällskunskap                                  | 75  |
| Svenska                                          | 86  |
| Årskurs 6 och tidigare                           | 94  |
| Ämnesintegration eller ämnessegregation?         | 94  |
| Andra nyheter                                    | 95  |
| Reformimplementering och annan förändring        | 98  |
| <b>3. Korntorgsskolan och konceptet</b>          | 104 |
| Skolans karaktär och utveckling 2011–2014        | 104 |
| Ung fristående skola                             | 104 |
| Företaget – konceptet                            | 105 |
| Konkurrens om elever och lärare                  | 106 |
| Konceptet under omvandling                       | 106 |
| Åtgärdsprogram, bedömning och tid                | 108 |
| Hur reformpaketet landade i Korntorgsskolan      | 109 |
| Kemi                                             | 109 |
| Samhällskunskap                                  | 117 |
| Svenska                                          | 125 |
| Årskurs 6 och tidigare                           | 133 |
| Ambitioner att ämnesintegrera                    | 134 |
| Nationella proven och betygen i uppföljningen    | 135 |
| Andra nyheter                                    | 138 |
| Reformimplementering och annan förändring        | 143 |
| <b>4. Sju skolor</b>                             | 150 |
| Svingestaskolan 2011–2014                        | 150 |
| Engagerad – men liten, ensam och med stora behov | 150 |
| Frosta skola 2011–2014                           | 156 |
| Gammalt möter nytt på landet                     | 156 |
| Fågelbyskolan 2011–2014                          | 161 |
| Förändring i förorten                            | 161 |
| Vesteparksskolan 2011–2014                       | 167 |
| Koncernskola med nya utmaningar                  | 167 |
| Hovtunaskolan 2011–2014                          | 172 |
| Resursbrist och integrationsarbete               | 172 |

|                                                          |            |
|----------------------------------------------------------|------------|
| Björkedalsskolan 2011–2014 .....                         | 177        |
| Viljan är god, men klimatet är sämre .....               | 177        |
| Strömbäcksskolan 2011–2014 .....                         | 182        |
| Kämpar och sliter – en skola i behov av extra allt ..... | 182        |
| <b>5. Implementeringsaktiviteter .....</b>               | <b>190</b> |
| Lokala implementeringsaktiviteter .....                  | 190        |
| Skolverkets stöd för implementeringen .....              | 190        |
| Implementeringsinsatser i fallskolorna .....             | 192        |
| Implementeringsinsatser i riket .....                    | 194        |
| Vad har påverkat implementeringsaktiviteterna? .....     | 196        |
| Mer tid för diskussioner .....                           | 205        |
| <b>6. Reformmottagandet i stora drag .....</b>           | <b>208</b> |
| Kapitlets innehåll .....                                 | 208        |
| Centrala drag i fallstudien .....                        | 208        |
| Tydligt och otydligt .....                               | 209        |
| Förändringar i praktiken .....                           | 217        |
| Styrning och friutrymme .....                            | 222        |
| Reformmottagandet i riket .....                          | 227        |
| Lärarenkäter .....                                       | 228        |
| Tydligt och otydligt .....                               | 229        |
| Förändringar i praktiken .....                           | 237        |
| Vad tror lärarna om reformmålen? .....                   | 254        |
| Avslutning .....                                         | 257        |
| <b>7. Utmaningar .....</b>                               | <b>260</b> |
| KUNNA: Tiden, tiden, tiden .....                         | 260        |
| FÖRSTÅ: Som Bambi på hal is .....                        | 262        |
| VILJA: Samhällsbyggare, inte slavar .....                | 265        |
| <b>Referenser .....</b>                                  | <b>268</b> |
| <b>Ordlista .....</b>                                    | <b>272</b> |



# Sammanfattning

## Studie av reformgenomförande

År 2011 sjösattes centrala delar av ett större reformprogram för skolan. En ny skollag, läroplan och betygsskala började gälla. Nya nationella prov infördes stegvis. Betyg skulle härnäst sättas redan i årskurs 6. En lärarlegitimation infördes tillsammans med skärpta krav på lärarbehörigheten. De statliga fortbildningsinsatserna för lärare inriktades på att hjälpa lärare att komplettera sin utbildning för att uppnå önskad behörighet. Syftet med reformerna var att förbättra elevernas kunskaper och uppnå en ökad likvärdighet i utbildning och betygssättning.

Denna rapport handlar om hur reformerna landade i grundskolans vardag. Vårt fokus är lärarna i årskurs 7–9. Hur tog lärarna emot detta paket av reformer? Hur har det påverkat lärarpraktiken och det dagliga arbetet? Det är en studie av *implementering*; en studie av om och hur de statliga reformerna förverkligades och omsattes i konkret organisation, undervisning och planering.

Undersökningen kombinerar kvalitativa och kvantitativa metoder. Nio skolor av olika karaktär valdes för att fånga hur reformpaketet togs emot i olika sammanhang. Dessa skolor besöktes vid tre tillfällen: hösten 2011, hösten 2012 och våren 2014. Vi intervjuade valda delar av personalen och representanter för huvudmannen (skolägaren). De lärare som intervjuades undervisade i kemi, samhällskunskap och svenska. Fallstudien kompletteras med enkätdata från våren 2012 och hösten 2014, där slumpmässiga nationella urval möjliggör slutsatser om reformmottagandet i riket i stort.

Undersökningen har framför allt sökt kartlägga *förändringar*. Vad ledde reformerna till? Resultaten handlar mest om den nya läroplanen och de nyheter som gällde betyg och bedömning, eftersom dessa direkt berörde lärarnas dagliga yrkesutövning.

## Insatser för implementeringen lokalt

Reformerna hade på flera sätt goda förutsättningar att få fäste i skolpraktiken. På uppdrag av regeringen genomförde Skolverket under de första reformåren olika insatser till stöd för den lokala implementeringen. En stor del av alla huvudmän (dvs. kommuner och enskilda som bedrev utbildning) sände representanter till centralt arrangerade konferenser om läroplanen, skollagen med mera. Många huvudmän hade också en plan för implementeringen i den egna verksamheten. Läroplanen, kunskapskraven och betygsskalan diskuterades flitigt av lärarna ute i skolorna, ibland med hjälp av stödmaterial från Skolverket. Myndighetens upplysningstjänst tog emot många frågor om nyheterna. I våra intervjuer uttrycktes inte sällan en uppskattning av att staten stödde implementeringen av reformerna. Några jämförde med det förra läroplansskiftet, och menade att den nya läroplanen på detta sätt gavs en bättre start än den förra.

Studien visar dock även hinder i implementeringsprocessen. Många lärare upplevde att läroplanen och anvisningar för den nya betygsskalan kom så sent att de inte hann sätta sig in i dem tillräckligt innan de började gälla. Den flerstegsmodell som tillämpades, fungerade inte alltid fullt ut i praktiken. Modellen innebar att nyckelpersoner från skolorna skulle delta på de nationella konferen-

serna, för att sedan ha en aktiv och drivande roll i den lokala implementeringen. Det som fallerade var att informationen och diskussionerna ibland inte nådde ut i hela lärarledet eller upplevdes som otillräckliga. Det kunde bero på att uppdraget som nyckelperson uppfattades som otydligt, att uppdraget var för brett och svårt eller på att olika praktiska förutsättningar saknades lokalt. Tid, organisation, klimat och ledarskap spelade en roll för hur implementeringsprocessen i praktiken föll ut och dessa förutsättningar varierade mellan olika kommuner, utbildningsföretag och skolor.

I de nio fallskolorna vi studerade, var de lokala implementeringsinsatserna koncentrerade till 2011 och därifrån. Vartefter tiden gick upphörde de av huvudmännen arrangerade aktiviteterna och ansvaret för den fortsatta implementeringen flyttades över till skolorna och ofta till ämneslag och lärarna själva. Diskussioner om planering, bedömning och betygssättning på basis av det nya, skulle då ingå i det ordinarie arbetet och därmed trängas med andra angelägna arbetsuppgifter i den tidspressade lärarvardagen. De allra flesta av de lärare vi intervjuade 2014 ville ha mer sådana diskussioner med kolleger, men ofta upplevde de att det inte fanns tillräcklig tid för dem.

Med tiden upplevde lärarna en ökad säkerhet i tillämpningen av de nya styrdokumenterna. Fortfarande 2014 fanns dock en osäkerhet i vissa avseenden. Dessutom tog förändringen av undervisningen tid och fick därför ske successivt. Även om lärarna vanligen var hyfsat bekväma med den nya läroplanen våren 2014, påpekade många av dem att fullt ut realiserad var den inte.

Den nya läroplanen med kursplaner, de nya kunskapskraven som ligger till grund för bedömning och betygssättning och den nya betygsskalan var det som fick störst uppmärksamhet och ägnades mest implementeringsinsatser i de nio skolorna. Också nationella proven ägnades mycket energi.

Därutöver hade skollagens nya bestämmelser kring stöd, åtgärdsprogram och elevhälsa påtagliga följder i vissa skolor, men mindre i andra. Det handlade ofta om förändrade rutiner, blanketter och utredningar av stödbehov.

Lärarlegitimationsbestämmelserna föregreps delvis i och med att huvudmän och rektorer redan före 2011 försökte se över sina lärares behörighet. Efter hand som själva legitimationsreformen förändrades, fick den mindre betydelse i praktiken. Enligt enkäten från hösten 2014 hade den då lett till att en femtedel av lärarna hade fortbildat sig. Däremot var det bara några få procent som bedömde att lärarlegitimationen hade påverkat yrkets status till det bättre.

## Tydligare kursplaner och kunskapskrav styr mer

Den nya läroplanen fick på det stora hela ett gott mottagande av lärare och rektorer, vilket kommer till uttryck i både intervjuerna och enkäterna. De nya kursplanerna och kunskapskraven ansågs tydligare och mer användbara än de tidigare. I de nio skolorna berättade många lärare att de nu mer än förut använde den nya kursplanen aktivt i planering och i kommunikationen med eleverna. Både lärare och elever riktade på så sätt sina ansträngningar mer medvetet mot de nationella målen. Dessa berättelser stöds av enkätresultat där många lärare angav att kursplanerna och särskilt kunskapskraven hade fått en ökad betydelse för hur de genomförde sin undervisning jämfört med tiden före 2011. En majoritet av lärarna rapporterade också att reformpaketet hade lett till

en ökad förståelse hos eleverna för vad de måste visa eller göra för olika betyg och även för vad undervisningen syftade till.

I några av de nio skolorna berättade lärarna att den ökade användningen av de nationella styrdokumenterna började redan före 2011, till följd av lokala utvecklingsarbeten med den förra läroplanen. Av tidigare undersökningar framgår att en ökad betydelse av kursplaner och kunskapskrav är en nationell trend sedan en längre tid tillbaka. Förändringen var dock för kursplanernas del större under reformåren än dessförinnan.<sup>1</sup>

## Vissa förändringar av klassrumspraktiken

Enligt en majoritet av lärarna hade de nya kursplanerna och kunskapskraven lett till vissa, men vanligen inte stora, förändringar av såväl bedömning som undervisningsinnehåll och arbetsformer. Bedömningen av elevernas kunskaper var det som flest lärare ansett sig behöva förändra.

I intervjuerna gavs en provkarta över vari förändringarna kunde bestå. Där framträdde också en tydlig variation i förändringarna, mellan ämnen såväl som mellan lärare. Vissa lärare tog fasta på en betoning av ämnenas *förmågor* (långsiktiga mål) och sökte inrikta undervisningen mot dessa. Andra lärare upplevde istället det framskrivna *centrala innehållet* som den största skillnaden mellan de nya kursplanerna och de tidigare, och förändrade sin undervisning i enlighet med detta. De nya *kunskapskravens* konstruktion, där alla förmågor finns med på alla betygsssteg, kunde också få påtagliga konsekvenser för hur lärarna utformade elevernas arbetsuppgifter och undervisningen i övrigt. Till detta kom förändringar som handlade om uppläggningsen av undervisningen mer i stort, till exempel genom att en ämnesintegrerad undervisning i samhällsorienterande respektive naturorienterande ämnen ersattes av undervisning i de enskilda ämnena.

I de nio skolorna var det tydligt att det ofta var förändringar i just kunskapskraven eller genomförandet av nationella prov, som blev katalysatorer för konkreta förändringar av undervisningen. Det var sådant som var kopplat till bedömning, betyg och resultat som hade störst inverkan.

## Stötestenar i tillämpningen av det nya

Samtidigt som en stor majoritet av lärarna alltså uppfattade de nya kursplanerna och kunskapskraven som tydligare än de tidigare, visar undersökningen att det fortfarande hösten 2014 fanns ett par större stötestenar i tillämpningen av de nya styrdokumenterna och betygsskalan.

De så kallade värdeorden i kunskapskraven var en sådan stötesten. Många lärare efterlyste fler nationella elevexempel som kunde komplettera kunskapskraven genom att illustrera hur kunskaper på olika betygsnivåer ter sig.

Vidare fanns – särskilt i samhällskunskap och kemi – frågetecken och bekymmer gällande det centrala innehållets roll i bedömning och betygssättning. Detta var en problematik som ställdes på sin spets i och med de nya nationella proven

---

1 Skolverkets attitydundersökningar, <http://www.skolverket.se/statistik-och-utvardering/laget-i-forskola-skola/attitydundersokningar>, 2015-09-07.

i dessa ämnen. Vissa lärare upplevde att statens signaler var motstridiga eller otydliga.

En tredje stötesten gällde bestämmelsen att alla delar i ett kunskapskrav måste vara uppfyllda för att eleven ska få betygen A, C eller E. Här var problemet inte otydlighet, utan att regeln ibland uppfattades vara alltför hård och sträng mot elever som exempelvis hade goda kunskaper i de flesta avseenden, men inte uppfyllde kravet i någon enskild del. Ytterligare ett problem var att denna bestämmelse enligt många lärare ställde orimligt höga krav på dokumentation.

### Bedömning av elevers kunskaper i centrum

Bedömningen av elevers kunskaper var något som ofta stod i centrum för diskussionerna och för det konkreta förändringsarbetet ute i de nio skolorna. Det var i detta avseende som lärarna där kände mest osäkerhet. Enkäten visar också att diskussioner om kunskapskraven var utbredda och vanligare än diskussioner om andra delar av kursplanerna.

Som nämnts ovan, visar studien en växande säkerhet över tid i tillämpningen av kunskapskraven och betygsskalan. I fallstudien framkom att den ökade tryggheten bland annat berodde på att lärarna gjorde sina bedömningar av elevkunskaperna på grundval av erfarenhet av olika elever. Efter en tids bruk av de nya styrdokumenterna, hade de sålunda samlat på sig mer erfarenhet av variationen i elevprestationer och hur de kunde komma till uttryck. Många lärare påpekade samtidigt att denna erfarenhet vanligen var begränsad till den egna skolan, och att betygssättningen därmed blev relativ de egna eleverna. De hade själva bildat sig en uppfattning om vad olika betyg krävde, men var inte alltid säkra på att den stämde med övriga Sverige.

### Nationella proven viktiga riktmärken men samtidigt utmanande

I detta sammanhang fick de nationella proven spela en viktig roll som riktmärken eller rikslinor för betygssättningen. Med de nationella proven följde bedömningsanvisningar som innehöll just elevexempel, och som därmed illustrerade hur kunskapsnivåer för olika betyg kunde komma till uttryck i elevprestationer. Dessutom gav den sammanfattning av proven som var vanlig i de besökta skolorna också tillfälle till lärorika samtal med kollegerna.

De nationella proven medförde dock i sin tur nya utmaningar. Även om lärarna i de nio skolorna ofta var ganska positiva till provens utformning, fanns också en hel del exempel på att de upplevde proven som missvisande för deras elevers kunskaper. Det kunde till exempel handla om att proven inte var anpassade för att fungera för elever med utländsk bakgrund. Det kunde också handla om att provuppgifterna baserades på kännedom om ett visst innehåll som inte var känt i förväg. Hur väl eleverna klarade provet, blev då i viss mån beroende av i vilken ordning läraren hade tagit upp olika innehållsområden eller vilka delar av det centrala innehållet som läraren hade valt att betona. Samtidigt påpekades att prov som inte förutsatte någon kännedom om innehåll inte blev helt rättvisande för ämnena.

Ytterligare en problematik kopplad till de nationella proven var hur man skulle se på förhållandet mellan provbetygen och lärarbetygen. Här ansåg en del intervjuade att statens riktlinjer kring hur vägledande proven ska vara för betygen, var otydliga.

Den allra främsta utmaningen med de nationella proven, var dock den tid och energi som genomförandet krävde av såväl elever som lärare. Både rektorer och lärare i de nio skolorna upplevde att genomförandet av nationella proven upptog en så stor del av vårterminen i årskurs 6 och 9 att undervisningen blev lidande. Skälet till att skillnaden blev så stor mot tidigare, var inte bara att nationella prov nu genomfördes i fler ämnen, utan också att proven nu genomfördes i årskurs 6 istället för 5. Som en följd av den förra läroplansreformen, var många skolor organiserade så att lärare undervisade i årskurserna 6–9. För dessa skolor tillkom sålunda en hel årskurs prov.

### Ökad tidsbrist en utmaning

Överlag tyder studien på att den kanske största utmaningen i den fortsatta implementeringen av reformerna, ligger i den tidsbrist som många lärare upplever. Tid behövs inte bara för att klara det vardagliga arbetet på ett bra sätt, utan också för att möjliggöra ett förändringsarbete i riktning mot en verksamhet av högre kvalitet. Lärare som intervjuades i studien efterlyste tid för reflektion, tid för gemensamma pedagogiska diskussioner, tid för planering och för att pröva nya grepp. Ofta framträdde ett starkt engagemang för de egna eleverna och lärargärningen, men vid sidan av detta också en påtaglig trötthet – och ibland frustration – hos lärarna.

En del intervjuade lärare upplevde att inslag i reformpaketet i sig ledde till en ökad arbetsbörda och därmed till ökad tidsbrist och stress för både rektorer och lärare. I skolor där uppföljningen på elevnivå intensifierades, användes mer tid till detta: till att återkommande rapportera hur eleverna låg till, ofta via digitala dokumentationsprogram. I skolor som förändrade sina rutiner kring pedagogiska utredningar och åtgärdsprogram, bidrog den förändringen till arbetsbördan. Också andra enstaka nyheter i skollagen bidrog till arbetsbördan, som exempelvis den dagliga frånvarorapporteringen till föräldrar eller kravet att dokumentera all kommunikation med föräldrar och andra insatser i enskilda elevärenden, för att ha till hands vid framtida potentiella överklaganden eller liknande.

### Bedömning och dokumentation tar mer tid

I lärarnas berättelser framkom också att aktiviteter relaterade till bedömning och betygssättning tog mer tid nu. En del lärare uppfattade kunskapsbedömningen som svårare och mer intrikat. De omfattande nya kunskapskraven tillsammans med bestämmelsen att alla delar av ett kunskapskrav måste vara uppfyllda för ett visst betyg, gjorde att de kände att mycket tid måste användas till att testa eleverna i olika avseenden och till att dokumentera resultaten efter hand för att säkerställa att de betyg de i slutänden satte var rättvisande. De la också ner mer tid på att diskutera bedömningen med kolleger på grund av sin osäkerhet i vissa avseenden.

Andra bedömningsrelaterade inslag i reformpaketet inverkade också. Att betyg nu skulle sättas från och med höstterminen i årskurs 6, innebar att lärare som undervisade i årskurs 6–9 fick åtta betygssättningsstillfällen mot tidigare fyra att ta hand om. I och med att blockbetyg i naturorienterande och samhällsorienterande ämnen avskaffades som en del i reformeringen, måste en del lärare också sätta många fler betyg än tidigare. Det påverkade också mängden skriftliga

omdömen.<sup>2</sup> Dessutom tog alltså, som nämnts ovan, de nya nationella proven mer tid i anspråk.

Enkäten visar att mer tid användes för en rad olika aktiviteter nu jämfört med tiden före 2011, som lärarna upplevde det. Naturligtvis varierade det mellan olika lärare vad de la ner mer tid på. Just sådant som hade att göra med bedömning av elevernas kunskaper och med dokumentation, var det som flest lärare la ner mer tid på.

### Det centrala innehållet upplevs som omfattande

För en del intervjuade lärare bidrog också de nya kursplanerna till en ökad stress, genom det specificerade centrala innehållet som var obligatoriskt att behandla i undervisningen. Enkäten visar att en stor majoritet av lärarna ansåg att det centrala innehållet i deras ämne var alltför omfattande i förhållande till den undervisningstid som stod till buds. Särskilt framträdande var detta hos kemi- och samhällskunskapslärare.<sup>3</sup>

Lärarnas upplevelser av ökad stress och ökad arbetsbörda avspeglade sig sannolikt också i den enkätfråga om vad de trodde att förändringarna i skollagen, läroplanen och betygsskalan skulle leda till. Fyra av fem lärare, i runda tal, trodde på en ökning av det administrativa arbetet och av stressen för lärare. Ungefär lika många trodde på en ökad stress också för eleverna.

Enkätdata från tidigare undersökningar ger vid handen att lärarstressen hade börjat öka redan 2006, men ökningen var större 2009–2012 än treårsperioden dessförinnan.<sup>4</sup>

### Regeringens tanke med reformerna

Som utgångspunkt för undersökningen gjordes en tolkning av regeringens reformlogik, alltså hur regeringen avsåg att uppnå de långsiktiga målen om bättre kunskaper och likvärdighet. I sina grunddrag handlar reformlogiken om att skärpa målstyrningen av skolan. De nationella kunskapsmålen skulle tydliggöras och få ökad styrkraft i verksamheten. Genom mer och tidigare *uppföljning* av elevernas kunskaper, följt av tidigare, mer och/eller bättre *insatser* där uppföljningen visar att så behövs, skulle det viktiga målet om att förbättra elevernas kunskaper uppnås. För att möjliggöra en bättre uppföljning, krävdes att personalen såväl som elever och vårdnadshavare fick bättre information om elevernas kunskapsutveckling. För att åstadkomma de rätta insatserna, behövdes också en förstärkning av personalens kompetens.

De delar i reformpaketet som i första hand handlar om *uppföljning och information* är nya kursplaner och en ny betygsskala, tidigare nationella prov och nationella prov i fler ämnen.

De delar i reformpaketet som i första hand handlar om *insatser* är bland annat satsningar på kompetensförstärkning, såsom en förändrad lärarutbildning,

---

2 Kravet på skriftliga omdömen i betygssättande årskurser avskaffades höstterminen 2013.

3 Detta gäller kemi- och samhällskunskapslärare jämfört med lärare i alla ämnen sammantaget. Urvalet till enkätundersökningen hösten 2014, gjordes så att de tre ämnen som fokuserades i intervjuerna – alltså kemi, samhällskunskap och svenska – kunde urskiljas, men inte övriga ämnen.

4 Skolverkets attitydundersökningar, <http://www.skolverket.se/statistik-och-utvardering/laget-i-forskola-skola/attitydundersokningar>, 2015-09-07.

en ny speciallärarytbildning, lärarfortbildning och lärarlegitimationen med åtföljande skärpta behörighetskrav på lärarna. Till reformpaketets insatssida hör också nya skrivningar om rätten till stöd i skollagen. Dessutom är kursplanerna ett viktigt verktyg även för bättre insatser, eftersom avsikten alltså var att konstruera kursplaner som genom en större tydlighet och användbarhet också formade undervisningen mer.

## Hur ska det gå?

Den undersökning som redovisas i rapporten, ger självfallet inget slutgiltigt svar på hur reformen långsiktigt faller ut. Studien beskriver de första årens reformmottagande och kan därmed möjligen säga något om ifall det går åt rätt håll.

Som framgått ovan tyder vår undersökning på att styrdokumentet i kraft av större tydlighet faktiskt har fått en ökad styrkraft i verksamheten, som lärarna själva upplevde det. Ansträngningarna riktades i högre grad mot de nationella målen. På sina håll rapporterades också om en intensifierad uppföljning av eleverna. Lärarna la mer tid och energi på bedömningsrelaterade aktiviteter jämfört med tidigare.

Om detta också innebär att reformpaketet har lett till en förbättrad mål- och resultatstyrning på skolnivå och huvudmannanivå, är svårare att entydigt besvara. En del i den ökade styrkraften verkar hänföra sig till att kursplanerna nu föreskriver ett obligatoriskt centralt innehåll som undervisningen måste behandla. Det handlar då inte om en målstyrning av verksamheten, utan en styrning av processen. Till målstyrningens bärande idéer hör en frihet i medlen att uppnå målen. Begreppet likvärdighet vilar på samma idé om att olika vägar kan leda till samma mål. De nya styrdokumentet har enligt många lärare snarare inskränkt friutrymmet.

Därtill kommer de svårigheter i bedömningsarbetet som studien också visar. Betyg och resultat på nationella prov är de resultatmått som har en särställning i det lokala kvalitetsarbetet, både på skolan och hos huvudmannen (dvs. kommunen, företaget, föreningen etc.). Dessa mått vilar i sin tur på lärarnas tolkning av kunskapskraven och deras användning av proven. Som beskrivits ovan ansåg en stor majoritet av lärarna att de nya kunskapskraven var tydligare än de gamla. Men det fanns också en betydande osäkerhet i bedömnings- och betygssättningsfrågor och även frågetecken kring hur de bägge resultatmått förhåller sig till varandra.

Studien visar också att det i lärarkåren fanns en försiktig optimism med avseende på det viktigaste reformmålet om bättre kunskaper hos eleverna. Något mer nerskruvade var lärarnas förväntningar när det gäller hur reformpaketet kommer att påverka reformmålen om likvärdighet i utbildningen och betygssättningen. En ganska stor andel var försiktigt optimistiska också för dessa mål, men vanligast var att lärarna bedömde att det inte skulle bli någon skillnad. En jämförelse mellan enkätsvar från 2004 och 2014, visar att minst lika många lärare nu som då upplevde stora problem i att få till stånd en nationellt likvärdig betygssättning.

Reformlogiken förutsätter vidare som nämnts att tidigare och bättre insatser görs där uppföljning visar att så behövs (helt i linje med mål- och resultatstyrningen som styrprincip). Många av de reformdelar som hänför sig till denna sida av reformlogiken är åtgärder som tar lång tid innan de får effekt, såsom

exempelvis förändringar av lärarutbildning och liknande. På något kortare sikt ser vi som sagt ett positivt resultat i studien i det att kursplanerna verkar ha fått större användning och styrkraft.

Men undersökningen visar också på betydande utmaningar när det gäller de insatser som behövs för att förbättra studieresultaten. Det räcker inte att *veta* vilka insatser som behövs och att *vilja* genomföra dem. Man måste också *kunna*. De nio skolorna i studien ger tillsammans en exempelsamling av möjligheter och svårigheter av skilda slag. Det kan handla om ledarskap och organisation, lokaler och teknisk utrustning, rykten och konkurrens, tillgång på lärarkompetens och mycket annat. Därtill kommer alltså den utmaning i form av tidsbrist som beskrevs ovan.

## Komplexitet och variation

I mycket stark sammanfattning visar undersökningen:

- utbredda lokala implementeringsinsatser omkring 2011
- tydligare kursplaner och kunskapskrav och därmed ökad styrkraft
- oklarheter i praktisk tillämpning av det nya, särskilt kopplat till betyg och prov
- omfattande centralt innehåll och dokumentationskrav
- ökad stress en av flera utmaningar för den fortsatta implementeringen
- komplexitet och variation i reformmottagandet.

Undersökningen visar också vikten av att analysera den sammanlagda effekten av olika statliga åtgärder. Rapporten belyser hur lärarnas upplevelser och önskemål blir förståeliga utifrån den situation de verkar i. Uppmärksamheten kring kunskapskraven är naturlig i ett mål- och resultatstyrt system, eftersom de bildar grundval för de centrala resultatmåten i systemet. Individuellt skolval, betyg som urvalsinstrument till högre studier, jämförelser av skolor på basis av resultatmått som prov och betyg och skolsegregation med avseende på elevsammansättningen är systemegenskaper som påverkar hur reformerna tas emot.

# 1. INLEDNING



# 1. Inledning

## År 2011

Den svenska skolan har nu under en längre tid varit föremål för ett starkt förändringstryck från politisk nivå. Regeringsbeslut har följt på regeringsbeslut och blivit till en lång rad nyheter i olika skolformer.<sup>5</sup> Sommaren 2011 sjösattes centrala delar i detta reformprogram. Då började den nya skollagen gälla, ackompanjerad av den nya skolförordningen.<sup>6</sup> Förskolans läroplan hade reviderats för att dess pedagogiska uppdrag tydligare skulle framgå.<sup>7</sup> Nya samlade läroplaner för de obligatoriska skolformerna infördes, liksom nya kunskapskrav och en ny betygsskala. Även i gymnasiet infördes ny betygsskala, nya ämnesplaner och en förändrad programstruktur. Behörighetskraven till gymnasiet ändrades också. Vuxenutbildningen följde efter året därpå. Samtidigt pågick redan fortbildningsinsatser för lärare och rektorer och nya lärarutbildningar var på gång. Lärarlegitimation infördes, om än med övergångsregler. Bland redan tidigare beslutade förändringar fanns också nationella prov i fler årskurser och ämnen, liksom skriftliga omdömen i tidigare årskurser.

I denna rapport redovisas resultaten från en undersökning som tog sitt avstamp hösten 2011. Under ett par år framåt besökte Skolverket nio grundskolor för att ta reda på hur detta paket av reformer togs emot i praktiken: vilka avtryck det gjorde i skolors vardag och vad det kom att betyda i lärarnas dagliga yrkesutövning. Som ett komplement genomfördes också enkäter med slumpmässiga nationella urval lärare.

Undersökningen fokuserar alltså reformeringen av grundskolan. Innan vi berättar mer om studiens uppläggning och resultat, ska vi dock ta en närmare titt på bakgrunden till nyheterna på skolområdet. Vad ville regeringen uppnå, hur och varför?

## Regeringen och reformerna

Den explicita utgångspunkten för regeringens skolpolitik var den hårdnande konkurrensen i den internationella ekonomin tillsammans med en oroväckande trend i de svenska elevernas kunskaper.<sup>8</sup> I skolan och den högre utbildningen, formas de företagare och arbetstagare som ska bygga det framtida svenska

- 
- 5 Med *skolformer* avses utbildning riktad till olika grupper. Exempel på skolformer är således grundskola, specialskola, gymnasieskola, gymnasiesärskola osv. Skolformerna och fritidshemmen utgör tillsammans *skolväsendet*. Till detta kommer att skolor kan ha olika typer av *huvudmän*, till exempel kommunal huvudman och enskild huvudman (dvs. huvudman för fristående skola). I och med den nya skollagen (2010:800) används begreppet *skolenhet* istället för det tidigare *skola*. När vi i denna rapport använder det vardagligare ordet skola, avses om inget annat anges skolenhet med den nya lagens terminologi.
  - 6 Den nya skollagen trädde i kraft 1 augusti 2010 och skulle tillämpas på utbildning från och med 1 juli 2011.
  - 7 Utbildningsdepartementet 2010: *Förskola i utveckling – bakgrund till ändringar i förskolans läroplan*.
  - 8 Se till exempel regeringsförklaringen 2006 och budgetpropositionen för 2007, Prop. 2006/07:1 och propositionerna för betyg från årskurs 6, Prop. 2009/10:219, nya kursplaner, Prop. 2008/09:87 och ny betygsskala, prop. 2008/09. I budgetpropositionen för 2007 hänvisas till det av riksdagen 2000/2001 beslutade målet för utbildningspolitiken, nämligen att Sverige ska vara en "ledande kunskapsnation".

välståndet, argumenterade regeringen. När så vissa internationella undersökningar tydde på att svenska elever hade sämre kunskaper än elever i andra länder; när svenska elever enligt dessa studier också i vissa avseenden hade sämre kunskaper än svenska elever för tio år sedan – då åberopades detta som skäl för ett större reformpaket för skolan.

Inte bara nationens behov, utan också individens, spelade en roll i argumentationen. Den ökande andel grundskoleelever som inte fick godkänt i behörighetsgivande ämnen och därmed inte kom in på nationella gymnasieprogram;<sup>9</sup> den stora andel gymnasieelever som hoppade av gymnasiet – allt detta var problem inte bara för Sveriges framtida konkurrenskraft, utan också för den enskilde. Varje elev, oavsett familjebakgrund, kön eller geografisk hemvist, har samma rätt till en god utbildning, som i förlängningen ger förutsättningar till arbete och försörjning. Brister i utbildningens likvärdighet angavs också som grund för reformer.

Någon gång skedde argumentationen också med hänvisning till ett bredare samhällsuppdrag för skolan. I förslaget till ny lärarutbildning pekade regeringen på bland annat sociala och miljömässiga utmaningar och lyfte fram utbildningens roll för att hjälpa människor att utveckla attityder, kunskaper och färdigheter för att fatta välgrundade beslut och agera utifrån dessa. Medborgerliga förmågor som att ta ställning och forma framtidens samhälle måste därför bilda utgångspunkt för en modern lärarutbildning.<sup>10</sup>

Men mest framträdande som skäl för reformeringen, var alltså hänvisningen till den globala konkurrensen. Detta var den svenska regeringen inte ensam om. I land efter land har regeringar i de stora internationella studiernas efterföljd tillsatt bekymrade utredningar, följda av skolreformer. *Hur* skolan har reformerats, varierar mellan länderna – även om det också i detta avseende finns vissa gemensamma trender.<sup>11</sup>

## Reformlogik

I Sverige såg reformlogiken i stora drag ut så här:<sup>12</sup> Det var den låga målfyllnelsen vad gäller *kunskapsmålen*, som stod i centrum. För att komma till rätta med den behövdes mer och tidigare uppföljning av elevernas kunskaper, följt av tidigare, mer och/eller bättre insatser där uppföljningen visade att så behövdes. Personalen såväl som vårdnadshavare och eleverna själva behövde bättre information om elevernas kunskapsutveckling. Dessutom behövdes en förstärkning av personalens kompetens för att åstadkomma de rätta insatserna.

---

9 Skolverket 2010: *PM – En beskrivning av slutbetygen i grundskolan våren 2010*, s. 2.

10 Prop. 2009/10:89, s. 8.

11 Daniel Pettersson 2008: *Internationell kunskapsbedömning som inslag i nationell styrning av skolan*. Uppsala Studies in Education No 120; Sverker Lindblad & Thomas S. Popkewitz (red.) 2004: *Educational Restructuring. International Perspectives on Traveling Policies*. Information Age Publishing, Greenwich.

12 Se till exempel propositionerna för lärarlegitimation, Prop. 2010/11:20, ny lärarutbildning, Prop. 2009/10:89, betyg från årskurs 6, Prop. 2009/10:219, nya kursplaner, Prop. 2008/09:87, ny betygsskala, Prop. 2008/09:66, eller mer allmänt budgetpropositionerna 2006 och 2007 och regeringsförklaringarna 2006 och 2010. Den reformlogik som beskrivs här är en renodling och är tydligast vad avser grundskolan; i gymnasieskolan tillkommer också andra aspekter. Med ”reformlogik” menar vi alltså tankarna bakom reformen: *hur* man tänker sig att man ska uppnå det man vill uppnå.

De delar i det stora reformpaketet som i första hand handlade om *uppföljning och information* var nya kursplaner och en ny betygsskala, tidigare betyg, tidigare nationella prov, nationella prov i fler ämnen och tidigare skriftliga omdömen. I den nya skollagen ersattes tidigare krav på kvalitetsredovisning och skolplan av bestämmelser om så kallat systematiskt kvalitetsarbete. En stärkt uppföljning av de enskilda elevernas kunskaper hade också sin motsvarighet i en stärkt uppföljning av de enskilda skolorna; från statens sida bland annat i form av den växande Skolinspektionen.<sup>13</sup>

De delar i reformpaketet som i första hand handlade om *insatser och kompetensförstärkning* var en förändrad lärarutbildning, en ny speciallärarutbildning, krav på lärarlegitimation<sup>14</sup> för att undervisa och sätta betyg, lärarfortbildning och rektorsfortbildning. Som en stimulans till fortbildning, karriär och mer differentierade lärarlöner, gjordes också en satsning på nya lärarkategorier: förstelärare och lektorer. Till detta kom riktade statliga utvecklingsinsatser på vissa områden, till exempel bidrag till sommarskolor för elever som inte har nått målen i alla ämnen, läsa-räkna-skriva-satsning under grundskolans första år<sup>15</sup> och en stor satsning på matematikundervisning. Nya formuleringar i skollagen om alla elevers rätt till stöd och om att utbildningen ska vila på vetenskaplig grund hör också till den förändrade regleringen av insatserna i skolan. De nya kursplanerna kan på sätt och vis också hänföras till insatssidan av reformlogiken, i det att de skulle bli lättare att förstå och följa för lärarna och därmed direkt styra mot bättre insatser (inte bara indirekt via den förbättrade uppföljningen).

Det övergripande målet för reformprogrammet var alltså en förbättrad måluppfyllelse, framför allt med avseende på kunskapsmålen, dvs. *ökade kunskaper* hos eleverna. Andra mål för reformprogrammet var *likvärdighet* i utbildningen och i betygssättningen, vilket också det var tänkt att förbättras med hjälp av bland annat de nya kursplanerna, fler nationella prov och ny betygsskala.

I figur 1 illustreras reformlogiken schematiskt (men bara för målet om ökade kunskaper).

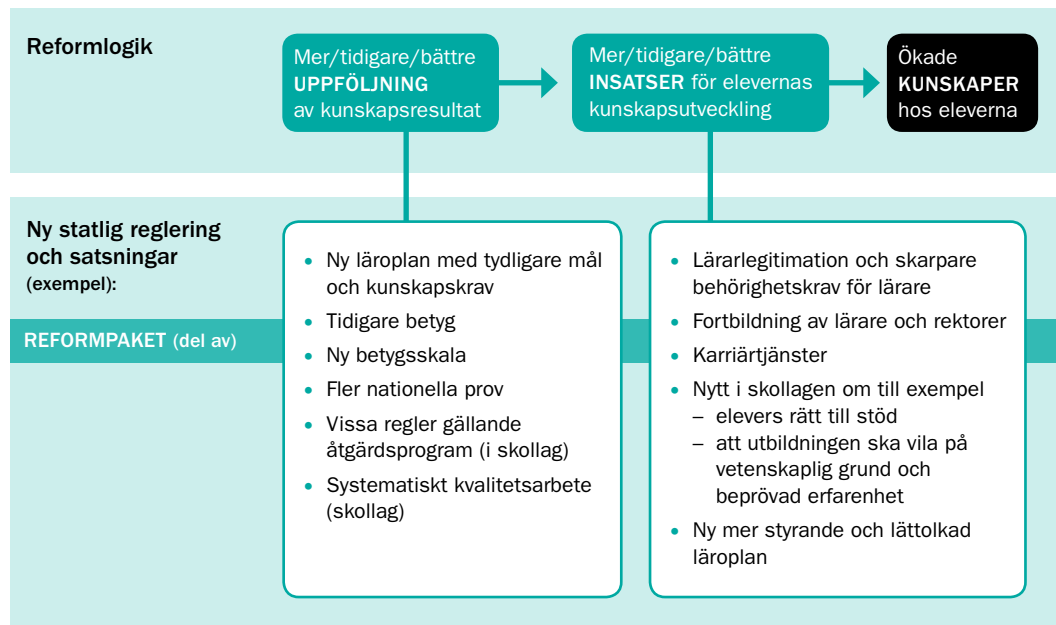
---

13 Delar i det som här beskrivs som "ett reformpaket", påbörjades redan under den tidigare socialdemokratiska regeringen. För Skolinspektionen, se <http://www.skolinspektionen.se/sv/Om-oss/Var-verksamhet/Historik/>.

14 Yrkeslegitimationen för lärare införs enligt Regeringskansliet 2011: *Sveriges nationella reformprogram 2011. Europa 2020: Europas strategi för smart och hållbar tillväxt för alla* för att höja läraryrkets status, men legitimationen innebär samtidigt ökade kompetenskrav genom skärpta krav på behörighet i ämnet, liksom en introduktionsperiod i yrket godkänd av rektor. I propositionen om lärarlegitimation, 2010/11:20, s. 75, anges att syftet är att stärka rättssäkerheten för barn, föräldrar och elever, genom de krav som ställs på lärarna, men också att lärarlegitimationen kan bidra till att höja läraryrkets status. – Den förändrade lärarutbildningen ska också (bland annat) stärka lärarnas status, se Prop. 2009/10:89, s. 9.

15 En hänvisning till denna satsning som en del i reformpolitiken återfinns också i Regeringskansliet 2011: *Sveriges nationella reformprogram 2011. Europa 2020: Europas strategi för smart och hållbar tillväxt för alla*.

**Figur 1.** Illustration av reformlogik och exempel på åtgärder kopplade till den.



## Lärarna spelar nyckelroll

Med denna reformlogik blir lärarna centrala aktörer i den tänkta förändringsprocessen. Lärarkårens kompetens och status ska stärkas, är det tänkt, och lärarna är också de som ska tolka de nya kursplanerna och kunskapskraven, genomföra de nationella proven och tillämpa den nya betygsskalan. Självklart spelar även huvudmän, rektorer och övrig skolpersonal en viktig roll, men lärarna är nyckelaktörer när det gäller att omsätta de statliga påbuden och pengarna till verksamhet som leder till att målen för reformerna uppfylls. Hur lärarna tar emot reformerna kan därför vara avgörande för hur väl reformerna lyckas.

Längre fram i kapitlet beskrivs reformpaketets olika delar närmare. Först något om själva undersökningen.

## Undersökningens frågor och uppläggning

Rapporten handlar alltså om hur reformpaketet togs emot ute i skolorna och vad det fick för konsekvenser för lärarnas arbete. I detta avsnitt beskrivs undersökningens fokus, centrala frågor och tillvägagångssätt i stora drag. Vi ringar också in vilken del av implementeringsprocessen som undersökningen riktas mot. De reformnyheter som är aktuella givet studiens avgränsningar, presenteras sedan mer ingående i påföljande avsnitt: *Vad var nytt – vad skulle implementeras?* Först därefter kan vi också redogöra för intervjuernas karaktär och frågeområden.

## Hur landade reformpaketet?

Den undersökning som rapporten baseras på är en implementeringsstudie, dvs. en studie av om och hur reformerna genomförs eller förverkligas. Eftersom lärarna – enligt den reformlogik som beskrivits ovan – var de mest centrala aktörerna, valde vi att låta dem stå i fokus för undersökningen.

En ambition med studien var att inte bara följa en nyhet – enbart de nya kursplanerna eller enbart den nya betygsskalan – utan att just söka se *hur de olika delarna landar tillsammans*. En annan viktig ambition var den longitudinella: att *undersöka mottagandet vid flera tillfällen*. Vi ville både fånga upp lärarnas första reaktioner för att få deras syn på hur det nya skiljde sig från det gamla innan det gamla var glömt, och göra återbesök när det nya hade praktiserats ett tag. Det är väl känt att den här typen av reformer tar lång tid att implementera.<sup>16</sup>

En viktig förutsättning för undersökningen var också att reformpaketet landade i en heterogen och föränderlig skolverklighet. Utöver det att samhälleliga förändringar (ekonomiska, politiska, idémässiga osv.) kontinuerligt påverkar skolväsendet, befann det sig fortfarande i omvandling till följd av 1990-talets skolreformer. Rätten att välja skola och ökningen av antalet fristående skolor påverkade i grunden arbetsförutsättningarna för skolor i vissa områden. Genomslaget för 1994 års läroplansreform, med dess syn på kunskap och lokal planering, hade också varierat mellan huvudmän och skolor.<sup>17</sup> Det fanns alltså skäl att tro att reformmottagandet kunde skilja sig åt i olika skolor, med olika huvudmän, i olika sammanhang. En tredje ambition för studien var därför att fånga upp något av den *variation* i implementeringen som kan följa av skillnader i sammanhang.

De viktiga frågorna för studien var sålunda:

- Hur uppfattade lärare reformerna och hur påverkades lärares arbete?
- Hur varierade reformmottagandet mellan olika skolmiljöer och vad hände över ett par års tid?
- Hur samspelade de olika reformdelarna med varandra och med annat i skolorna och deras sammanhang?

## Fallstudie med fokus på lärare i årskurs 7–9

Undersökningen tog formen av en intervjubaserad fallstudie över tid.<sup>18</sup> Nio grundskolor valdes ut på basis av vissa kriterier, som beskrivs nedan. Skolorna besöktes sedan vid tre tillfällen: hösten 2011, hösten 2012 och våren 2014. Vid besöken intervjuades rektorer och lärare. Till detta gjordes telefonintervjuer med huvudmannarepresentanter. Intervjudata, tillgänglig skolstatistik och andra dokument om skolorna sammanställdes i en fallbeskrivning för var och en av skolorna.

---

16 Se SOU 2013:30 *Det tar tid – om effekter av skolpolitiska reformer*. Delbetänkande av Utredningen om förbättrade resultat i grundskolan. I själva verket är den blott treåriga undersökningstiden också en viktig begränsning och givetvis bör fortsatta studier följa den fortsatta implementeringen.

17 Se till exempel Skolverket 2008: *Kursplanen – ett rättesnöre? Lärare om kursplanerna i svenska, samhällskunskap och kemi*, Rapport 310.

18 För en separat, sammanhållen och mer detaljerad redovisning av metoden, se bilaga 1.

Intervjuerna med lärare behandlade företrädesvis undervisningen i *årskurserna* 7–9 i ämnena *kemi*, *samhällskunskap* och *svenska*.

Upplägget av studien får konsekvenser för vad vi kan säga något om – och vad studien *inte* belyser. Eftersom undersökningen inriktades mot grundskolans senare år, fångade den inte upp (så mycket av) insatser i grundskolans tidiga år och inget av förskolan, gymnasieskolan eller övriga skolformer.<sup>19</sup> Mot bakgrund av reformlogikens betoning av tidig uppföljning och tidiga insatser är detta givetvis en viktig begränsning. Att en avgränsning gjordes hade ekonomiska skäl; att just denna avgränsning gjordes berodde på att vi ville fånga upp den nya betygsskalan och kunskapskraven i vår studie och därför studera de betygssättande årskurserna.

Studiens fokus på lärare och våra försök att komma så nära den konkreta lärarpraktiken som möjligt har också betydelse. Även om vi faktiskt valde skolor som fall (och inte lärare som fall) är våra beskrivningar av skolorna inte så fyllda och fullständiga som är idealet vid fallbeskrivningar. För det syftet skulle vi behövt många fler intervjuer på varje skola och intervjuer med fler aktörer: med lärare i andra ämnen och inte minst med elever. I själva verket blir ämneslärarna snarast fall i fallen, på så sätt att lärarnivån är den viktigaste. Vi undersöker visserligen även skolnivån och i viss mån huvudmannanivån, men det blir mest ur dessa lärares perspektiv och som sammanhang för lärarpraktiken, inte som fall i sig.

För lärarnas dagliga yrkesutövning har bland annat kursplaner och kunskapskrav en direkt betydelse. Varje ämne i grundskolan har en kursplan med mål för undervisningen i ämnet. Den kompletteras med kunskapskrav som ska ligga till grund för bedömningen av elevernas kunskaper, också dessa förstås ämnesspecifika. I intervjuerna ville vi komma så nära undervisningen som möjligt och ställa direkta frågor om kursplanerna och kunskapskraven. Därför valde vi att koncentrera studien till bara tre ämnen.

Valet av just kemi, samhällskunskap och svenska ger förstås konsekvenser för vilka aspekter av lärarpraktiken som belyses genom studien. De tre ämnena skiljer sig från varandra på flera sätt, vilket också resulterade i vissa intressanta skillnader i reformmottagandet. Samtidigt missar studien förstås sådant som är karakteristiskt för ämnen som exempelvis idrott och hälsa, slöjd, musik och bild med de särskilda förutsättningar och behov som dessa har.<sup>20</sup> För en kortfattad karakteristik av de tre fokuserade ämnena, se bilaga 1 *Metod*.

I den svenska skolan finns två svenskämnen: svenska och svenska som andraspråk. En del av de svensklärare som intervjuades i studien, undervisade mest i svenska som andraspråk och intervjuerna handlade därför främst om detta. För enkelhetens skull använder vi dock vanligen uttrycket ”svenska” även i beskrivningen av dessa.

---

19 I våra intervjuer med huvudmannarepresentanter och rektorer behandlades i viss mån även andra delar av skolverksamheten, men detta har ingen framträdande plats i redovisningen eftersom det inte har undersökts systematiskt.

20 Se Skolverket 2015: *Bild, musik och slöjd i grundskolan: En sammanfattande analys av de nationella ämnesutvärderingarna*. Rapport 426.

## Urval av fallskolor

Ytterligare en begränsning följer av urvalet skolor. Här var den huvudsakliga principen att fånga intressant *variation*. Vid reformutvärdering är annars ett strategiskt val av fall ofta att föredra. Strategin för urvalet bestäms då av reformens karaktär, till exempel vad den syftar till och hur detta är tänkt att förverkligas och vilka fall som givet detta kan ge intressant information om reformen. I och med att den här studien handlar om ett paket av reformer, där olika reformdelar hade delvis olika karaktär, var det svårt att finna en lämplig sådan strategi.

Något har ändå den generella reformlogiken spelat in i vårt urval, i det att det första kriteriet som användes vid urvalet var elevprestationerna (kunskapsmålen) på skolorna. Den indikator för kunskaper som användes var genomsnittet för slutbetygen de senaste tre åren. Vi valde två skolor med förhållandevis högt genomsnittsbetyg, två skolor i mellanskiktet och fem skolor med relativt lågt genomsnittsbetyg. Övervikten för skolor med lågt genomsnittsbetyg berodde just på reformpaketets viktigaste mål om att öka elevernas kunskaper, i kombination med likvärdighetsmålet. Att det händer något i skolor där många elever har låga betyg blir avgörande för reformframgång.<sup>21</sup>

I övrigt såg vi till att få med skolor med olika typer av huvudmän (alltså både kommunala och fristående), skolor av olika storlek, skolor med olika geografisk hemvist, skolor som befann sig i större eller mindre konkurrens med andra skolor och skolor med elevsammansättning av olika slag.

Med *elevsammansättning* avses vilken bakgrund eleverna har. Elever som är födda i landet med högutbildade föräldrar har en statistiskt större sannolikhet att få höga betyg, även om variationen förstås är stor inom alla grupper. Särskilt föräldrarnas utbildningsbakgrund har i många studier visat en samvariation med elevresultat.<sup>22</sup> Detta syntes också i vårt urval, på så sätt att de fem skolor som hade relativt låga betyg jämfört med riket, också alla hade en lägre andel elever med högutbildade föräldrar än genomsnittet. I denna grupp såg vi till att få med både skolor med en relativt hög andel elever med utländsk bakgrund och skolor som inte hade det.<sup>23</sup>

Urvalet av fallskolor kan illustreras med följande lista:

### *Låga betyg*

- Kommunal, brukssamhälle
- Kommunal, landsbygd/brukssamhälle
- Kommunal, förort till större stad
- Kommunal, förort till storstad
- Fristående skola, förort till storstad

21 Vi undvek dock skolor som var extrema i ena eller andra änden av fördelningen. Med "genomsnittsbetyg" avses här det genomsnittliga meritvärdet, se ordlista.

22 Se till exempel Skolverket 2012: *Likvärdig utbildning i svensk grundskola? En kvantitativ analys av likvärdighet över tid*. Flickor har också statistiskt sett större sannolikhet att få högre betyg än pojkar, men vi har inte tagit hänsyn till den variationen i vårt urval.

23 Med utländsk bakgrund menas i detta sammanhang både elever som själva är födda i utlandet och elever som är födda i Sverige men vars båda föräldrar är födda i utlandet.

### *Genomsnittliga betyg*

- Kommunal, större stad
- Fristående skola, koncern, större stad

### *Höga betyg*

- Kommunal, förort till storstad
- Fristående skola, koncern, större stad

De skolnamn som används i rapporten är inte skolornas riktiga namn.

När det gäller variation som inte fångas upp med detta urval, kan nämnas att ingen av de fristående skolorna var konfessionell och ingen av dem tillämpade Waldorf- eller Montessoripedagogik.<sup>24</sup> Alla tre följde i praktiken redan före reformen de statliga kursplanerna.

## Lärarenkäter

En viktig begränsning hos fallstudier är att de inte kan ligga till grund för statistisk generalisering till riket. De kan inte ge svar på kvantitativa frågor som frågor om omfattningen eller utbredningen av olika fenomen. I vår studie har därför två lärarenkäter utgjort ett viktigt kompletterande datamaterial, eftersom enkäter gjorda på ett slumpmässigt urval ger just denna möjlighet. Också enkäterna beskrivs mer utförligt i bilaga 1 *Metod*.

Våren 2012 genomförde Mälardalens högskola en enkätundersökning på uppdrag av Skolverket, inom ramen för ett uppdrag att utvärdera Skolverkets stöd till den lokala implementeringen. Vi fick möjlighet att utnyttja en del av utrymmet i lärarenkäten till frågor designade för vår undersökning.

Hösten 2014 genomförde vi själva en enkät till lärare i årskurs 7–9, med ett stratifierat urval på undervisningsämne, som gav oss möjlighet att se hur lärare i kemi, samhällskunskap och svenska skiljer sig från varandra och från genomsnittet för alla ämnen.

Frågorna i enkäten 2014 är delvis konstruerade efter vad vi lärt oss i intervjuerna. Vissa frågor är istället upprepningar av frågor som ställdes i den tidigare enkäten från våren 2012, vilket gav möjlighet att se förändring över tid. Ytterligare ett antal frågor är konstruerade mer utifrån regeringens reformlogik och specifika syften för vissa delar av reformerna. Generellt kan dock sägas att enkätfrågorna inte täcker hela reformpaketet, utan mest fokuserar sådant som framkommit i intervjuerna och på så sätt kompletterar dem just med sin möjlighet till generalisering i vissa avseenden.

\* \* \*

Sammanfattningsvis handlar undersökningen om hur reformerna landade i grundskolans praktik. Fokus riktades mot lärare i årskurserna 7–9 och ämnena kemi, samhällskunskap och svenska. Intervjuer genomfördes i nio skolor av

---

24 Just Waldorfskolorna påverkades påtagligt av att den nya skollagen också gäller för fristående skolor, bland annat i och med kraven på att följa de nationella kursplanerna, ha en rektor och genomföra nationella prov. De måste också sätta slutbetyg i åk 9, även om de på grund av ett undantag kan avstå från att sätta terminsbetyg. En kemilärare på en Waldorfskola hörde på eget initiativ av sig till oss och berättade om de i hans tycke påtagliga negativa effekter som reformen fört med sig för honom, framför allt i förlorat friutrymme som minskade möjligheterna att tillämpa den speciella Waldorfpedagogiken.

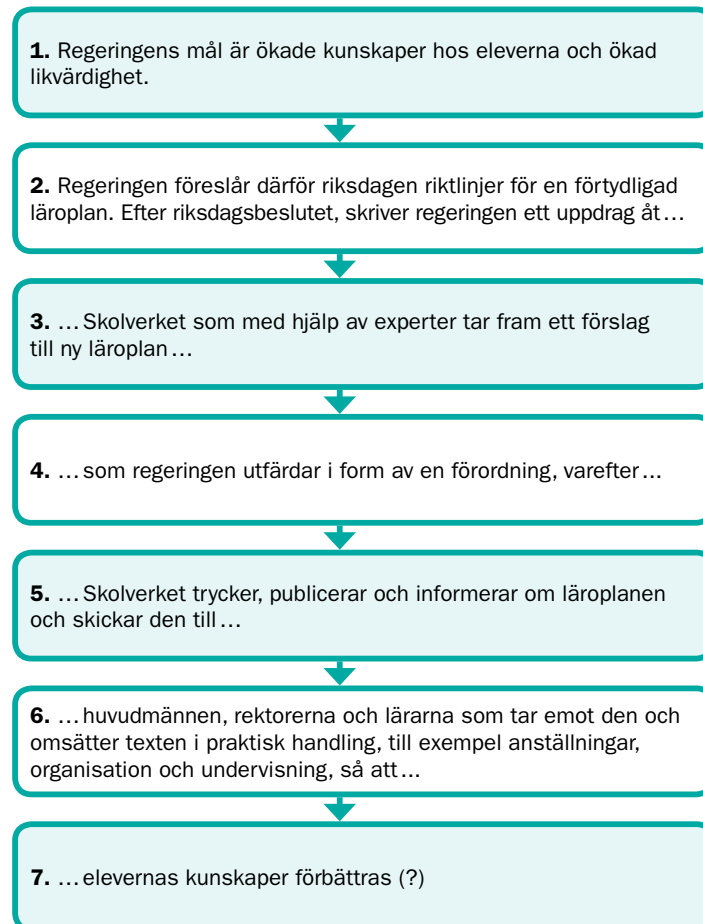
olika karaktär vid tre tillfällen under 2011 till 2014. Dessa kompletterades bland annat med enkäter till slumpmässiga nationella urval lärare våren 2012 och hösten 2014.

### Implementering i flera steg

En implementeringsstudie är en undersökning av genomförandet, förverkligandet eller tillämpningen av något: vanligen en offentlig åtgärd, insats, program, lag eller reform. Man studerar då inte bara *om* något förverkligas, praktiseras, efterföljs etc. utan också *hur* det förverkligas: vad som händer under den processen.<sup>25</sup> Det vanliga vid implementering är att reformen (insatsen etc.) i någon mån omvandlas på vägen från ett statligt initiativ till genomförande i verkligheten. En implementering som sker i flera led kan då innefatta en serie omvandlingar, från det offentliga beslutet över organisation, information, finansiering etc. till någon form av förverkligande.

I figur 2 illustreras detta schematiskt med exemplet den nationella läroplanen för grundskolan.

**Figur 2.** Implementering i flera steg



25 För olika forskningsperspektiv på implementering, se till exempel Nils Hertting: "Implementering: perspektiv och mekanismer", i Bo Rothstein (red.) 2014: *Politik som organisation*. Upplaga 5:1.

I och med att varje steg i implementeringen innefattar ett slags omvandling – en operationalisering, en konkretisering – blir också bilden av vad reformen är något olika beroende på vilket steg man fokuserar.

I detta inledningskapitel har vi framför allt tagit vår utgångspunkt i stegen 1, 2 och 4: vad regeringen ville åstadkomma, regeringens motiv för detta och idé om hur reformerna skulle fungera, och hur läroplanen och de andra delarna i reformpaketet faktiskt kom att se ut. Mer specifikt är tolkningen av reformlogiken ovan framför allt baserad på steg 2 och den mer detaljerade beskrivningen av nyheterna i kommande avsnitt baserad på steg 4 med viss hjälp av kommentarmaterial från steg 5. I denna del är våra källor alltså propositioner, uppdrag från regeringen till Skolverket, själva förordningstexten och liknande.

Värt att notera är att vi baserar framställningen på offentliga, officiella, skrivna texter. Bilden av vad reformen är – i såväl allmänhetens ögon som de direkta mottagarnas, dvs. huvudmännen och skolpersonalen och i viss mån eleverna – påverkas i praktiken också av muntliga uttalanden, såsom tal av skolministern (steg 1) eller hur Skolverket presenterar reformerna på konferenser (steg 5). En bild baserad på sådana muntliga uttalanden, kan i större eller mindre utsträckning skilja sig från till exempel propositioner, utredningar och regeringsuppdrag. Vi kunde se i våra intervjuer hur exempelvis lärarna hade vissa förväntningar på nyheterna utifrån vad de hade hört om dem och hur deras sätt att ta emot nyheterna och värdera dem påverkades av dessa förväntningar.

Vår empiriska undersökning, som presenteras i rapportens återstående kapitel, handlar företrädesvis om steg 6: hur läroplanen (etc.) omvandlas till praktik – eller eventuellt inte omvandlas till praktik på grund av olika försvärande omständigheter eller hinder. I ett eget kapitel beskriver vi också de *lokala implementeringsaktiviteterna*, dvs. de aktiviteter som huvudmännen (till exempel kommuner, friskoleföretag) och de enskilda skolorna organiserade och genomförde just med syfte att förstå och ta till sig nyheterna. Det kunde handla om lokalt arrangerade konferenser, föreläsningar och serier av möten där exempelvis skollagen, läroplanen eller betygsskalan stod på dagordningen. I detta kapitel beskrivs också mycket översiktligt Skolverkets stöd till implementeringen (steg 5).

I ett avseende har vi gjort ett undantag från vårt fokus på steg 6, praktikernas mottagande av reformpaketet. Undantaget är den lilla delstudie som behandlar kunskapskravens tillkomst och konstruktion (steg 3) och som ingår som en del i bilaga 4.

Steg 3 och 5 har annars studerats av Mälardalens högskola i utvärderingar av Skolverkets organisation för att ta fram nya kursplaner och kunskapskrav respektive Skolverkets stöd till huvudmännens implementering av skollagen och läroplanen.<sup>26</sup> Där beskrivs exempelvis den serie av implementeringskonferenser som Skolverket genomförde under 2010 och 2011, liksom stödmaterial och information på myndighetens webbplats med mera.

---

26 Dessa utvärderingar gjordes på uppdrag av Skolverket men genomfördes alltså av en extern utförare. Se Carina Carlhed, Laila Niklasson, Ove Karlsson Vestman 2010: *Utvärdering av Skolverkets organisation för att revidera kursplaner inom Grundskoleprojektet, SKOLA 2011*, Eskilstuna: Mälardalens högskola 2010 och Laila Niklasson 2013: *Implementering av ny läroplan för obligatorisk grundskola – Utvärdering av Skolverkets stöd*, Eskilstuna: Mälardalens högskola. Se också Anette Jahnkes avhandling 2014 *Insegel till dialog. Skolans matematik-utbildning – en studie i fyra praktiker*, Bodø: Universitetet i Nordland. Författaren beskriver där sina erfarenheter av arbetet med att ta fram kursplanen i matematik för Lgr 11.

Steg 7 anger den viktigaste av de långsiktiga effekter som regeringen ville åstadkomma med reformen: ökade kunskaper hos eleverna. I den här studien undersöks inte vilka direkta effekter reformpaketet har fått på kunskapsutveckling och likvärdighet och heller inte möjliga långsiktiga bieffekter. En sådan effekttvärdering bör i det här fallet göras efter längre tid än två–tre år, eftersom det handlar om åtgärder som tar tid att genomföra och där effekten kan förväntas bli synlig först längre fram.<sup>27</sup>

Men för att förstå och förklara utfallet – alltså eventuella effekter, bieffekter och uteblivna effekter – så behöver man förstå vägen dit (eller om man så vill: de kortsiktiga effekterna). På så sätt kan en implementeringsstudie av detta slag, som handlar om de första trevande åren, ge ett bidrag till en framtida effekttvärdering. Med Evert Vedungs termer kan studien kallas en *kvalificerad uppföljning av mål-processmodell*, som ett förstadium till en framtida utvärdering av *mål-resultatmodell*.<sup>28</sup>

Preliminära resultat från undersökningen, i form av skriftliga och muntliga redovisningar, har vidare spridits internt på Skolverket under arbetets gång, i syfte att fungera som kunskapsunderlag för myndighetens arbete.

### Vad var nytt – vad skulle implementeras?

Efter att sålunda ha presenterat undersökningens fokus, återvänder vi i detta avsnitt till reformpaketet för en närmare beskrivning av just de delar som är relevanta givet detta fokus, dvs. framför allt de lärarnära delar som berör årskurserna 7–9. Vad var det som skulle implementeras? När vi senare i rapporten hänvisar till ”reformpaketet”, är det dessa delar som åsyftas snarare än hela reformprogrammet som ju också gällde andra skolformer och andra årskurser.

De statliga åtgärder som var nya och aktuella kring år 2011 och som berörde grundskolans senare del, kan sammanfattas i följande lista:

- Ny skollag och skolförordning
- Nya behörighetsregler i intagningen till gymnasieskolan
- Lärarlegitimation och skärpta behörighetskrav för lärare
- Fortbildning av lärare och rektorer
- Den nya samlade läroplanen inklusive nya kursplaner och kunskapskrav
- Ny betygsskala
- Betyg i årskurs 6 och 7
- Nationella prov i fler ämnen och vid nya tidpunkter

---

27 SOU 2013:30 *Det tar tid – om effekter av skolpolitiska reformer*. Delbetänkande av Utredningen om förbättrade resultat i grundskolan.

28 Evert Vedung 2009: *Utvärdering i politik och förvaltning*. Studentlitteratur, s. 75–77.

Nedan presenteras de olika punkterna på listan. Ambitionen har varit att bara berätta så mycket som behövs för att förstå undersökningen och dess resultat. Det innebär också att vissa av nyheterna behandlas mer ingående, andra mer översiktligt. För en mer utförlig genomgång av de olika reformdelarna är utredningsbetänkandet *Det tar tid – om effekter av skolpolitiska reformer* en bra källa.<sup>29</sup>

Notera också att åtgärderna i listan är av olika karaktär. Fortbildningsinsatser är ekonomiska satsningar, medan skollagen och läroplanen utgör nya styrdokument, alltså en förändrad reglering. De har också olika juridisk status. I skollagen och skolförordningen regleras nämligen en del av de nyheter ovan är listade som separata delar i reformpaketet. Det gäller behörighetsregler till gymnasiet och regler om vad som krävs för anställning av lärare, liksom allmänna bestämmelser om såväl läroplanen med kursplaner som betygssättning. Själva läroplanen kompletterar skollagen med mer utförliga bestämmelser. Också de nationella proven regleras i skolförordningen.

Av de nyheter som listas ovan, fick kursplanerna, kunskapskraven, betygsskalan och de nationella proven tillsammans en huvudroll i den undersökning rapporten handlar om. Detta har flera orsaker, där vårt fokus på lärares praktik är den viktigaste. Läroplanen, inklusive kursplaner och kunskapskrav i de olika ämnena är styrdokument direkt riktade mot lärarna, avsedda att styra lärarnas undervisning och bedömning. Betygsskalan är av samma karaktär. Också de nationella proven är avsedda att fungera som verktyg för lärarna, i det att de ska stödja en likvärdig bedömning och betygssättning. Provresultaten har dessutom funktionen att ge underlag för en analys av i vilken utsträckning kunskapskraven uppfylls på skolnivå, på huvudmannanivå och på nationell nivå.<sup>30</sup> Såväl de nationella proven som betygen ska alltså fungera som resultatmått i ett skolväsende där mål- och resultatstyrning anges som den dominerande styrningsformen på alla tre nivåerna.

På grund av denna centrala roll, ger vi en något mer ingående beskrivning av vilka förändringar som gjorts vad gäller just dessa ting, jämfört med första punkterna på listan.

Redovisningen följer i sina huvuddrag ordningen i listan.

## Den nya skollagen

Skollagen kan bara delvis betraktas som en del av reformpaketet, eftersom förarbetet hade pågått i många år före 2011 och syftade till en allmän modernisering av lagen. Den tidigare skollagen var från 1985 och behövde anpassas till nutida förhållanden, framför allt mål- och resultatstyrningen och framväxten av fristående skolor. I den nya skollagen skulle kvalitet, likvärdighet och rättssäkerhet betonas. Regeringens explicita ambition var – här som för andra delar av reformpaketet – att stärka kunskapsuppdraget för att fler elever skulle nå målen. Målstyrningen skulle förtydligas.<sup>31</sup>

---

29 SOU 2013:30 *Det tar tid – om effekter av skolpolitiska reformer*. Delbetänkande av Utredningen om förbättrade resultat i grundskolan.

30 <http://www.skolverket.se/bedomning/nationella-prov/2014-12-22>.

31 Regeringens proposition 2009/10:165: *Den nya skollagen – för kunskap, valfrihet och trygghet*, särskilt kapitel 4: ”Principiella utgångspunkter”.

Propositionen om den nya skollagen omfattar 1 348 sidor, varför någon mer uttömmande redogörelse för den nya lagen inte ryms i denna framställning. I regeringens egen lista över några av de mer omfattande respektive viktiga förändringarna jämfört med den förra lagen, har följande punkter direkt bäring på just grundskolan:

- Kommunala och fristående skolor ska i så stor utsträckning som möjligt ha en gemensam reglering.
- Tydligare regler ska införas om vad som krävs för att lärare och förskollärare ska få anställas och användas för undervisningen.
- Det ska, genom en tydlig koppling till FN:s konvention om barnets rättigheter, klargöras att barnets bästa ska vara utgångspunkten i all utbildning.
- Rättssäkerheten för elever och vårdnadshavare ska stärkas genom att betydligt fler beslut än i dag kommer att kunna överklagas, bl.a. beslut om upprättande av åtgärdsprogram och beslut om skolplacering.
- Statens skolinspektions möjligheter att bedriva en tydlig och effektiv tillsyn ska förbättras genom ett tydligt lagstöd för tillsynen samt ytterligare sanktionsmöjligheter.
- Tydligare lagfäst värdegrund för alla skolformer.
- Krav på tillgång till skolbibliotek.
- Krav på att elevhälsan ska omfatta skolläkare, sjuksköterska, psykolog och kurator.
- Borttagande av kraven på kvalitetsredovisning och kommunal skolplan till förmån för nya bestämmelser om systematiskt kvalitetsarbete.
- Modersmålsstöd och modersmålsundervisning regleras i lag.
- Möjlighet att få befrielse från obligatorisk undervisning begränsas kraftigt.
- Befogenheter för rektor och lärare att vidta åtgärder för att tillförsäkra eleverna trygghet och studiero.
- Nya behörighetsregler till gymnasieskolans yrkesprogram.<sup>32</sup>

Den nya skollagen bidrar också i specifika delar till den allmänna reformlogik som beskrivits ovan och stöder på så vis förändringar i läroplan, betygsskala med mera. Det gäller till exempel rätten till stöd och tydlig information om elevens resultat, vilket särskilt kommenteras bland regeringens utgångspunkter för skollagen:

Att alla elever ska ges bättre förutsättningar att nå målen i alla ämnen synliggörs bl.a. i avsnittet om elevernas utveckling mot målen, där både rätten till stöd och tydlig information om elevens resultat är centrala utgångspunkter för regeringens förslag.<sup>33</sup>

---

32 Regeringens proposition 2009/10:165, s. 203–204. Observera att även behörighetsreglerna till gymnasieskolans studieförberedande program förändrades. Listan utgör som nämnts bara ett urval förändringar, som regeringen själv bedömde som mer omfattande eller viktiga.

33 Regeringens proposition 2009/10:165, s. 207. En skärpning av rätten till stöd för elever som riskerar att inte nå kunskapsmålen, aviserades redan i läroplanspropositionen s. 8 (Regeringens proposition 2008/09:87).

Lagens bidrag till att förtydliga målstyrningen kommenteras särskilt i ett avsnitt om avreglering och omreglering i propositionen.<sup>34</sup> Regeringen konstaterar där att en önskvärd effekt av ökad målstyrning är minskad detaljreglering och ökad frihet för skolor och huvudmän att organisera sin verksamhet. Sådan avreglering kommer exempelvis till uttryck i att kraven på kvalitetsredovisning och kommunal skolplan avskaffas och istället ersätts av bestämmelser om systematiskt kvalitetsarbete. I andra delar kan den nya skollagen ”förefalla mer detaljerad” än den tidigare, fortsätter regeringen, såsom reglerna om åtgärdsprogram. Här är avsikten att göra lagen tydligare för att på så sätt stärka rättssäkerheten för elever och vårdnadshavare.

### Behörighetsregler till gymnasiet

När det gäller behörighetsreglerna till gymnasieskolan är det förstås en förändring som gäller den skolformen, men indirekt kan detta också tänkas påverka grundskolan. Det tidigare kravet var att elever måste ha godkända betyg i svenska/svenska som andraspråk, matematik och engelska för att vara behöriga att läsa nationella program i gymnasiet. De nya behörighetsreglerna varierar mellan olika gymnasieprogram, men den stora skillnaden mot tidigare är att det nu krävs godkända betyg i fler ämnen.

### Lärlarlegitimation och skärpta behörighetskrav för lärare

Lärlarlegitimationen och de medföljande nya behörighetskraven lanserades som en reform som skulle säkra att eleverna undervisades och betygssattes av lärare med rätt utbildning för den aktuella årskursen och ämnet. Den skulle samtidigt bidra till att höja läraryrkets status.

Enligt de ursprungliga intentionerna skulle reformeringen ske i flera steg från den 1 juli 2011 men med övergångsregler till 1 juli 2018.<sup>35</sup> Den viktigaste gränsen sattes dock till 1 juli 2015. Vid denna tidpunkt skulle endast legitimerade lärare få ansvara för undervisning och betygssättning.<sup>36</sup>

Legitimationsreformen innebar i stora drag att lärare som examinerades efter 1 juli 2011 skulle göra ett introduktionsår med mentor som komplement till utbildningen.<sup>37</sup> Introduktionsåret avslutades med att rektorn bedömde lärarens lämplighet och intygade den skriftligt. Redan yrkesaktiva lärare skulle istället direkt ansöka om legitimation hos Skolverket. Skolverket utfärdade så legitimationer baserat på lärarens utbildning.

I praktiken kom Skolverkets arbete med att utfärda legitimationer att kraftigt försenas på grund av oförutsedda svårigheter i att bedöma vad de skiftande utbildningarna egentligen gav för behörighet. Vidare blev bristen på behöriga lärare i vissa ämnen alltmer uppenbar efter hand. Av det senare skälet förändrades det ursprungliga regelverket i centrala delar under de år som vår undersökning pågick. Riksdagen beslutade att redan yrkesaktiva lärare skulle kunna

---

34 Regeringens proposition 2009/10:165, s. 208.

35 Prop. 2010/11:20 och uppdrag till Statens Skolverk U2010/6930/S.

36 Vissa undantag finns från denna regel, se <http://www.skolverket.se/kompetens-och-fortbildning/lararlegitimation/lagar-och-regler/legitimation-och-ratt-att-undervisa-1.223706>. 2015-08-18.

37 Beskrivningen är något förenklad i det att den inte tar upp alla övergångsregler. Se SOU 2013:30 *Det tar tid – om effekter av skolpolitiska reformer*. Delbetänkande av Utredningen om förbättrade resultat i grundskolan för en utförligare redogörelse.

bli behöriga att undervisa ett visst ämne också på basis av flerårig erfarenhet av sådan undervisning; alltså inte enbart på utbildning. I och med att bestämmelserna ändrades i början av december 2013 gick så genomförandet in i en andra fas där lärarna återigen kunde ansöka om legitimation, nu på grundval av erfarenhet.<sup>38</sup>

En annan förändring som skedde under perioden gällde reglerna för de nyexaminerade lärarna. Kravet på ett introduktionsår och medföljande lämplighetsintyg togs bort 1 juli 2014.<sup>39</sup> Legitimationerna för de nya lärarna skulle sålunda nu enbart baseras på deras examen.

### Förstelärare

Också införandet av *förstelärare* syftade till att höja läraryrkets status och attraktionskraft och till att förbättra elevernas måloppfyllelse. Hösten 2013 kunde huvudmännen för första gången söka statsbidrag för detta. Eftersom denna möjlighet kom först i slutet av vår undersökningsperiod, ingick den inte i det paket av reformer som vi specifikt frågade om i intervjuerna. Vid vår tredje intervjuomgång, våren 2014, fanns dock förstelärare på en del av de skolor vi besökte, och fenomenet förekommer därför i kapitel 2 och 3, om Rönnviksskolan respektive Korntorgsskolan.<sup>40</sup>

### Fortbildning av lärare och rektorer

Statlig lärarfortbildning och rektorsfortbildning har funnits i olika former under lång tid. Vid årsskiftet 2011/2012 förändrades inriktningen av den sedan 2007 pågående satsningen som gick under namnet Lärarlyftet. Kurserna i det nya *Lärarlyftet II* utformades för lärare som behövde komplettera sin utbildning med anledning av just lärarlegitimationen och de nya behörighetskraven för lärare. Även om inte lärarfortbildning i sig var något nytt för åren kring 2011, kan alltså den nya inriktningen på kurserna ses som en del av ett större reformpaket (eller ett stöd för delar i det).

När det gäller statliga fortbildningsinsatser för lärare pågick också andra större satsningar under vår undersökningsperiod. Värt att nämna i sammanhanget är *Matematiksatsningen* 2009–2011 som avlöstes av det stora *Matematiklyftet*, först i en utprövningsomgång läsåret 2012/2013 och därefter i full skala.<sup>41</sup> Det var en fortbildning i matematikdidaktik, där syftet var att förbättra kvaliteten i matematikundervisningen och därigenom bidra till att öka elevernas måloppfyllelse. Medan Lärarlyftet II blev något av ett hjälpprogram till lärarlegitimationsreformen genom att det inriktades på kurser för lärare som behövde komplettera sin behörighet, hade Matematiklyftet en annan karaktär, som enligt våra erfarenheter i undersökningen nog snarare hjälpte till i implementeringen

38 Skolverket: *Redovisning av uppdrag om lärarlegitimation*. Dnr 9.1.1-2014:927. <http://www.skolverket.se/kompetens-och-fortbildning/lararlegitimation/vad-kravs/utokad-behorighet/erfarenhet-ger-behorighet-att-undervisa> 2015-04-13.

39 [www.skolverket.se/kompetens-och-fortbildning/lararlegitimation/introduktionsperioden](http://www.skolverket.se/kompetens-och-fortbildning/lararlegitimation/introduktionsperioden). 2015-04-13.

40 För en generell beskrivning av förstelärarreformens inledningsskede, se Skolverket 2014: *Vem är försteläraren?* och Skolverket 2015: *Vad gör försteläraren?*, [www.skolverket.se/publikationer](http://www.skolverket.se/publikationer).

41 Matematiksatsningen: <http://www.skolverket.se/statistik-och-utvardering/utvarderingar/larare-undervisning-och-larande/utvarderingar-av-matematiksatsningen>, 2015-04-13. Matematiklyftet: [www.skolverket.se/kompetens-och-fortbildning/larare/matematiklyftet](http://www.skolverket.se/kompetens-och-fortbildning/larare/matematiklyftet), 2015-04-13.

av den nya kursplanen i matematik. I vår undersökning spelade satsningen en marginell roll, i det att vi fokuserade ämnena kemi, samhällskunskap och svenska, men den nämndes ofta på våra öppna frågor om vad skolorna har sysslat med under perioden. Skolverkets *natur- och tekniksatsning* som också pågick under perioden var inte av samma omfattning som Matematiklyftet, och nämndes inte i just våra fallskolor.<sup>42</sup>

Också statlig rektorsutbildning har alltså funnits länge. *Rektorsprogrammet* är en statlig befattningsutbildning för rektorer, biträdande rektorer och förskolechefer som arbetar i läroplanstyrd verksamhet. Utbildningen gjordes obligatorisk för nyanställda rektorer från 15 mars 2010. Hösten 2011 startade därutöver en fortbildningsinsats för rektorer under namnet *Rektorslyftet*. Den var en fördjupning av Rektorsprogrammet och specifikt inriktad mot att utveckla rektorernas pedagogiska ledarskap.

### Den nya samlade läroplanen

Den nya läroplanen, inklusive kursplaner och kunskapskrav i de olika ämnena, spelar en huvudroll i den kommande resultatredovisningen, tillsammans med den nya betygsskalan och de nationella proven. Här är det därför på sin plats med en något utförligare redovisning av bakgrunden och motiven till reformeringen av dessa delar.

### Varför ny läroplan?

För att förstå bakgrunden till införandet av *Läroplan för grundskolan 2011*, här förkortad *Lgr 11*, måste vi först backa ett par steg och beskriva utformningen och tankarna bakom den läroplan som ersattes, nämligen *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet*, förkortad *Lpo 94*.

Skälet är inte att historiken är intressant i allmänhet, utan att avsikten med Lgr 11 var att skärpa och förtydliga Lpo 94, snarare än att ersätta den med något helt nytt. Revideringen föregicks av och vilade på förslag från *Utredningen om mål och uppföljning i skolan*, men uppdraget att skriva om läroplanen gick till Skolverket. Regeringen tillsatte alltså inte någon läroplanskommitté med uppdrag att tänka igenom grundläggande frågor kring kunskap och samhällsutveckling eller läroplanens styrande funktion. De större förändringarna gjordes i kursplanerna och de kompletterande kunskapskraven. Den tidigare läroplanens allmänna delar om skolans uppdrag, värdegrund och övergripande mål anpassades marginellt.

För att förstå Lgr 11, måste man därför förstå grunderna för Lpo 94 och det systemskifte som åsyftades med den läroplanen.

### Den förra läroplanen – Lpo 94

Den tidigare läroplanen, Lpo 94, gällde som namnet antyder alla obligatoriska skolformer, dvs. grundskolan, grundsärskolan, träningsskolan, specialskolan och sameskolan. Den hade två delar, där den första angav skolans värdegrund och uppdrag, och den andra angav mål och riktlinjer för utbildningen. Där fanns två typer av mål: dels mål att sträva mot, som angav inriktningen på skolans arbete, dels mål att uppnå som angav vad eleverna minst skulle ha uppnått när

---

42 <http://www.skolverket.se/skolutveckling/lorande/nt-2014-11-24>.

de lämnade skolan. Den senare typen av mål, fanns bara i läroplanens avsnitt *Kunskaper*.

I och med Lpo 94 infördes nya kursplaner för ämnen och ämnesblock.<sup>43</sup> Kursplanerna beskrev ämnets syfte och roll i utbildningen, ämnets karaktär och uppbyggnad, mål och vad bedömningen i ämnet skulle inriktas mot. I anslutning till kursplanerna publicerades också kriterier för betyget Väl godkänd. Ämnenas mål var, precis som i den gemensamma läroplanen, av två olika slag: dels mål att sträva mot och dels mål att uppnå.

Vid en revidering av kursplanerna 2000 var en viktig utgångspunkt att göra dokumenten tydliga som uppdrag till skolan.<sup>44</sup> En del i detta var att tydliggöra kopplingarna mellan kursplanerna och läroplanen, i form av konkretiseringar av hur varje ämne kunde bidra till kunskapsmålen och värdegrunden i läroplanen.<sup>45</sup> Vid denna revidering tillkom också kriterier för betyget Mycket väl godkänd.

Den gemensamma läroplanen publicerades för sig och respektive skolforms kursplaner för sig, men de skulle läsas tillsammans som en helhet och även den gemensamma läroplanen skulle ligga till grund för skolans arbete och planering.

#### *Mål- och resultatstyrning*

Lpo 94 var resultatet av flera års arbete i Läroplanskommittén 1991 och presenterades som en genomgripande förändring av läroplanen, med bland annat en utförlig diskussion om kunskapsbegreppet och skolans roll i det moderna, föränderliga samhället. Den utformades för att passa in i ett system av mål- och resultatstyrning, dvs. ett system med 1) mål formulerade i termer av utfall (inte processer), 2) frihet vad avser vägar att nå målen, 3) uppföljning och utvärdering av utfallet och 4) nya åtgärder med anledning av denna uppföljning och utvärdering.<sup>46</sup> Detta slags styrning skulle tillämpas både lokalt och nationellt.

Utformningen av kursplanerna spelade en nyckelroll för att åstadkomma denna anpassning till målstyrningsprincipen. Målen fick således en framträdande plats och betydelse i kursplanerna, medan instruktioner om stoff, arbetsätt och metoder i hög grad rensades ut. Lärarna skulle – i samarbete med varandra och eleverna – välja de bästa vägarna att nå målen. Ämnesinnehållet i mer generell form angavs som en del av målformuleringarna, eller i beskrivningen av ämnets karaktär. Vilket mer konkret innehåll, eller stoff, som behandlades i undervisningen, skulle avgöras utifrån lokala förutsättningar, exempelvis de aktuella elevernas erfarenheter, intressen eller önskemål.

Att på detta sätt skapa ett större *friutrymme* för skolorna att forma sin verksamhet, var centralt i utformningen av de nya kursplanerna. Det lokala friutrymmet tänktes främja både demokratiska värden och effektivitetsvärden.<sup>47</sup> I kommittébetänkandet inför reformen betonades att också de nationella målen skulle lämnas ”öppna”, dvs. skulle ha en sådan form att en lokal tolkning var

43 Skolverket 1996: *Grundskolan. Kursplaner. Betygskriterier*.

44 Skolverket 2000: *Kommentarer till grundskolans kursplaner och betygskriterier*, s. 7.

45 Skolverket 2000: *Kommentarer till grundskolans kursplaner och betygskriterier*, s. 11.

46 Dessa fyra bärande idéer i mål- och resultatstyrningen urskiljs i Nils Hertting och Evert Vedung 2009: *Den utvärderingstäta politiken. Styrning och utvärdering i svensk storstadspolitik*, Studentlitteratur, s. 35, där de formulerar en idealtypisk mål- och resultatstyrningsdoktrin.

47 För en mer utförlig beskrivning av tankarna bakom Lpo 94, se Skolverket 2008: *Kursplanen – ett rättesnöre? Lärare om kursplanerna i svenska, samhällskunskap och kemi*, Rapport 310, kapitlet ”Kursplanerna i läroplansreformen: hur det var tänkt”.

nödvändig. Kursplanerna skulle inte fungera som ”instruktionsböcker” för arbetet i skolan. Istället skulle ett lokalt läroplansarbete, utfört på skolorna av lärarna och under deltagande också av eleverna, resultera i en lokal arbetsplan.<sup>48</sup>

En annan förändring i riktning mot större lokalt friutrymme, var att timplanen nu angav timmar per ämne under hela grundskoletiden, där den tidigare timplanen istället föreskrev antal timmar per ämne i de olika stadierna, låg-, mellan- och högstadiet.

#### *Mårelaterat betygssystem*

Parallellt med Läroplanskommittén arbetade 1990 års Betygsberedning med uppdraget att ta fram ett nytt betygssystem. Resultatet blev att det tidigare relativa betygssystemet med skalan 1–5, ersattes med ett mål- och kunskapsrelaterat system med betygen Godkänt, Väl godkänt och Mycket väl godkänt.<sup>49</sup> Godkänt betyg definierades av mål att uppnå i kursplanerna, och de övre betygsstegen beskrevs med särskilda betygskriterier.<sup>50</sup> Detta var nytt i svensk skola.

Med det nya systemet skulle elever och föräldrar bättre förstå vad som krävdes för det ena eller andra betyget och det skulle dessutom öppna för påverkan och delaktighet. Betygskriterierna skulle, likt målen, formuleras relativt öppet, och eleverna skulle delta också i uttolkningen av dem.<sup>51</sup>

#### *Olika kunskapsformer*

Den mest påtagliga förändringen med Lpo 94 var alltså en strukturell förändring – en ny form.<sup>52</sup> Till detta kom även innehållsliga förändringar. En viktig sådan var Läroplanskommitténs plädering för en förändrad kunskapssyn, som bland annat skulle innebära en tyngdpunktsförskjutning från ”fakta” till andra aspekter av kunskap.

I och med samhällsförändringar hade vissa ”kunskapskvaliteter” blivit viktigare, argumenterade kommittén. Det gällde ”t.ex. att uppfatta samband, att lösa problem, att analysera och reflektera, att tänka med hjälp av modeller, att tolka symboler, att se saker ur olika perspektiv, att formulera och argumentera för en ståndpunkt, att värdera, att kunna uttrycka och gestalta idéer, känslor och stämningar”.<sup>53</sup> Som en motvikt mot en alltför ensidig kunskapsuppfattning, lyfte Läroplanskommittén fram fyra kunskapsformer eller aspekter av kunskap, senare populariserade som ”de fyra f:en”. Det var kunskap som *fakta*, *förståelse*, *färdighet* och *förtrogenhet*.

---

48 Skolverket 1996: *Grundskola för bildning – kommentarer till läroplan, kursplaner och betygskriterier*, s. 17 och kapitel 7; SOU 1992:94, s. 127. Att skolorna skulle ta fram en lokal arbetsplan var i och för sig inte nytt. Före Lpo 94 var dock planering utifrån kursplanerna bara undantagsvis något som skulle göras inom ramen för det lokala läroplansarbetet.

49 Tillkomsten beskrivs i Ds 2008:13 *En ny betygsskala*, s. 20–24.

50 Ingen av de bägge utredningarna såg det dock som sin uppgift att formulera dessa ämnesanpassade betygskriterier. Denna uppgift lades istället på Skolverket. (Ds 2008:13 *En ny betygsskala*, s. 21, s. 24.)

51 Skolverket 1996: *Grundskola för bildning – kommentarer till läroplan, kursplaner och betygskriterier*, s. 29.

52 Observera att denna dock i förlängningen, genom den lokala uttolkningen, antogs leda till innehållsliga förändringar av verksamheten.

53 Skolverket 1996: *Grundskola för bildning – kommentarer till läroplan, kursplaner och betygskriterier*, s. 6f.

### *Regeringen söker skärpa styrningen*

Vid införandet av Lpo 94, hade den svenska skolan under en längre tid decentraliserats. Utvecklingen nådde vad som – så här i efterhand – kan betecknas som en kulmen i början av 1990-talet, och Lpo 94 var en viktig del i denna reformering. Ganska snart efter införandet av den nya läroplanen, vände dock pendeln tillbaka i riktning mot mer direkt statlig styrning. Tillfälliga riktade statsbidrag infördes. Regeringen återkom gång efter annan med uppdrag till Skolverket om att skärpa tillsynen av skolan. En statlig skolinspektion (vid sidan av huvudmännens eget tillsynsansvar) infördes; först som en del av Skolverkets uppdrag och senare i form av en egen myndighet. Därefter följde fler och tidigare nationella prov, och nya krav på uppföljning av enskilda elever i form av individuella utvecklingsplaner och skriftliga omdömen.

Införandet av *Läroplan för grundskolan 2011*, Lgr 11, kan ses som ett led i pendelrörelsen tillbaka mot en mer styrande centralmakt. Regeringen motiverade den föreslagna läroplansreformen med kritik mot den tidigare läroplanen.<sup>54</sup> Olika undersökningar – bland annat från Skolverket, men även inom ramen för den utredning som utredde frågan – visade att genomslaget för Lpo 94 varierat. Läroplanens innehåll var inte alltid känt bland lärare och elever och dess styrande effekt var ibland begränsad. Regeringen menade med hänvisning till utredningen att "[m]ålsystemet som sådant har upplevts som både otydligt och svårtillgängligt", att "flera av målen i läroplanen sammanfaller med målen i kursplanerna" och att förhållandet mellan dessa är "oklart genom att målen i båda dokumenten är av såväl övergripande som ämnesspecifik karaktär".<sup>55</sup> De förhållandevis öppna målen hade bland annat bidragit till "en mängd olika lokala tolkningar av kursplaner och betygskriterier" och därmed bristande likvärdighet i såväl undervisningen som bedömningen. Regeringens syfte nu var att öka läroplanens styrkraft. Den skulle förstås och användas av alla lärare: målen skulle styra undervisningen i högre grad än tidigare.<sup>56</sup>

De nya kursplanerna utgör en del av Lgr 11. De skulle, skrev regeringen, bidra till de övergripande målen för regeringens reformarbete på skolområdet, nämligen ökade kunskaper och ökad likvärdighet:

Många fler elever bedöms kunna nå skolans kunskapsmål om målstrukturen görs tydligare, elevernas kunskaper kontinuerligt följs upp och utvärderas samt att stöd sätts in tidigt. För detta arbete måste dock skolan ha förbättrade redskap för uppföljning och utvärdering både av elevens kunskapsutveckling och den egna verksamheten. [...] En ökad precisering av mål och krav i styrdokumentet bedöms kunna ge en ökad likvärdighet i bedömningen. Det bedöms också underlätta uppföljningar på verksamhetsnivå.<sup>57</sup>

[...]

Tydliga kursplaner är en förutsättning för att alla elever ska ges en likvärdig utbildning. Tydliga kursplaner ger också ett ökat stöd för lärarnas uppföljning och bedömning av elevernas kunskapsutveckling liksom för rektor att göra uppföljning på verksamheten. Denna kvalitetshöjning medför i sin tur bättre förutsättningar för en ökad målfyllelse.<sup>58</sup>

54 Regeringens proposition 2008/09:87, s. 6f, s. 12f.

55 Regeringens proposition 2008/09:87, s. 12.

56 Regeringens proposition 2008/09:87, s. 10–13.

57 Regeringens proposition 2008/09:87, s. 7–8.

58 Regeringens proposition 2008/09:87, s. 12.

Tydligare kursplaner och en ökad precisering av mål och krav skulle således bidra till både en likvärdig betygssättning och en likvärdig utbildning. Med tydliga kursplaner skulle lärarna få bättre verktyg för uppföljning av elevernas kunskaper och därmed också underlätta för rektors uppföljning på verksamhetsnivå. Detta i sin tur bäddade för en bättre måluppfyllelse.

#### *Uppdraget till Skolverket*

Hur skulle då kursplaner och kunskapskrav<sup>59</sup> se ut för att denna förbättrade tydlighet och ökade styrkraft skulle uppnås? I regeringens uppdrag till Skolverket angavs utgångspunkterna för arbetet med de nya läroplanerna och kunskapskraven:

##### **Utgångspunkter**

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

Ett begränsat antal begrepp ska användas vid formuleringen av målen och kunskapskraven. Begreppsanvändningen ska vara konsekvent och enhetlig i fråga om kunskapsuttryck och kunskapsnivåer. Målen och kunskapskraven ska vara så tydligt och distinkt utformade så att de bidrar till en likvärdig bedömning. Målen och kunskapskraven ska också vara konkreta och utvärderingsbara. De ska dock inte formuleras på ett sådant sätt att de detaljstyr skolorna och lärarna eller inskränker lärarnas pedagogiska frihet. Målen och kunskapskraven ska vidare kunna användas av lärare och skolledare. De ska också kunna förstås av föräldrar samt förklaras för och diskuteras med elever.

Ambitionsnivån för kunskapskraven ska anpassas till vad som är realistiskt att genomföra inom ramen för den samlade undervisningstiden i grundskolan.<sup>60</sup>

Även om uppdraget handlade om att ta fram nya läroplaner, så skulle de stora förändringarna ske i kursplanerna och kunskapskraven. De inledande gemensamma delarna av läroplanen om skolans värdegrund och uppdrag, liksom övergripande mål och riktlinjer skulle i huvudsak lämnas oförändrade. Dock fick Skolverket i uppdrag att göra vissa mindre anpassningar och viss redigering. Eftersom systemet med två måltyper togs bort, måste detta anpassas också i den inledande övergripande delen. I uppdraget ingick dessutom att föreslå ändringar som behövdes för att undvika dubbelreglering och upprepningar. Senare uppdrog regeringen också Skolverket att inom ramen för arbetet betona vikten av att skolan stimulerar färdigheter och förmågor som lägger grunden för entreprenörskap.<sup>61</sup>

När det gäller kursplanerna, bestod uppdraget framför allt i en förändring av formen. Skolverket konstaterade i sitt utbildningsmaterial till de arbetsgrupper som arbetade med kursplanerna, att det handlade om att göra strukturella förändringar för att tydliggöra det uppdrag som finns beskrivet i Lpo 94 – inte att skriva fram ett nytt uppdrag, ett nytt innehåll:

---

59 "Kunskapskrav" var den nya beteckningen på det som tidigare kallades "betygskriterier".

60 Utbildningsdepartementet U2009/312/S: *Uppdrag att utarbeta nya kursplaner och kunskapskrav för grundskolan och motsvarande skolformer m.m.*, s. 2. Regeringsbeslut I:1, 2009-01-22. Motsvarande formulering om vad som är realistiskt att genomföra finns också i läroplanspropositionen s. 15, men där för kursplanerna.

61 Regleringsbrev för budgetåret 2010 avseende Statens skolverk, s. 12.

Regeringens syfte är alltså att tydliggöra det uppdrag som finns beskrivet i nuvarande läroplan och kursplaner genom att göra vissa strukturella ändringar. De strukturella ändringar som ska göras är dock av sådan genomgripande karaktär att arbetet är mer att likna vid ett konstruktionsarbete än en strukturrevidering. Det är dock viktigt att ha i minnet att detta formellt sett är en strukturrevidering av läroplan och kursplaner och inte en genomgripande läroplansöversyn.<sup>62</sup>

Vilka delar som kursplanerna skulle innehålla framgick också av regeringens uppdrag.<sup>63</sup> Det var dels ämnets *syfte* och dels *centralt innehåll* till slutet av årskurs 3, 6 och 9 i grundskolan. De två målyperna, mål att sträva mot och mål att uppnå, skulle inte finnas kvar. Långsiktiga mål för respektive ämne skulle anges under ämnets syfte. De skulle ha en tydlig ämneskoppling och kunna avse såväl förmågor som faktakunskaper.<sup>64</sup> Under centralt innehåll ”ska de kunskapsområden belysas som är väsentliga att arbeta med i undervisningen för att eleven ska utvecklas mot målen. Det centrala innehållet ska utvecklas och visa på ett mer sammansatt och avancerat ämnesinnehåll ju högre årskurser som avses.”<sup>65</sup> Skolans värdegrund, uppdrag och övergripande mål och riktlinjer skulle enbart finnas i den inledande gemensamma läroplansdelen i den nya läroplanen.

Skolverket fick samtidigt i uppdrag att komplettera grundskolans kursplaner med kunskapskrav för årskurs 3, 6 och 9.<sup>66</sup> De två tidigare avstämningspunkterna, årskurs 5 och årskurs 9 (och för vissa ämnen även årskurs 3), skulle alltså ersättas med tre. För årskurs 6 och årskurs 9 skulle kunskapskrav för betygen A, C och E tas fram.

### Den nya läroplanens utformning

Skillnaden mellan den gamla läroplan som gällde bland annat grundskolan, Lpo 94, och den nya, Lgr 11, kan sammanfattas på följande vis:

Tidigare fanns en gemensam läroplan för alla de obligatoriska skolformerna. Den angav skolans uppdrag och värdegrund såväl som övergripande mål och riktlinjer. Därtill fanns kursplaner för de olika ämnena och i vissa fall även för ämnesblock (naturorienterande respektive samhällsorienterande ämnen) i separata publikationer för de olika skolformerna.

Nu fick varje skolform en egen läroplan.<sup>67</sup> Grundskolans samlade läroplan anger som förut skolans uppdrag och värdegrund samt övergripande mål och riktlinjer. I denna del är innehållet till största del oförändrat, men det finns numera bara en typ av mål istället för två. I samma bok finns alla kursplaner för de olika ämnena publicerade, liksom kunskapskrav. Det finns inte längre några gemen-

---

62 Skolverket: *Skola 2011 Bakgrund och instruktioner för läroplansarbetet*, s. 4.

63 Utbildningsdepartementet U2009/312/S, s. 4.

64 I Skolverkets utbildningsmaterial till de arbetsgrupper som arbetade fram nya kursplaner, uttrycks de dock enbart i termer av förmågor: ”Målen ska uttrycka ämnesspecifika förmågor, vara konkreta och utvärderingsbara.” Skolverket: *Skola 2011 Bakgrund och instruktioner för läroplansarbetet*, s. 30 och s. 28.

65 Utbildningsdepartementet U2009/312/S, s. 4.

66 Utbildningsdepartementet U2009/312/S, s. 5. Alla ämnen i årskurs 9 har kunskapskrav, alla ämnen utom moderna språk i årskurs 6. I årskurs 3 gäller kunskapskraven SO, NO, matematik, svenska och svenska som andraspråk.

67 Grundskolans läroplan gäller förutom grundskolan också förskoleklassen och fritidshemmet.

samma kursplanetexter för naturorienterande respektive samhällsorienterande ämnen, utan enbart kursplaner för de enskilda ämnen som ingår i dessa block.<sup>68</sup>

## De nya kursplanerna

I den nya läroplanen är kursplanerna alltså en integrerad del av läroplanen. Det finns en kursplan för vart och ett av ämnena i grundskolan och kursplanens funktion är att styra undervisningen i ämnet.<sup>69</sup>

## Struktur

Skillnaden mellan de gamla och de nya kursplanernas struktur kan beskrivas med utgångspunkt i rubrikerna då och nu (figur 3).

**Figur 3.** Tidigare och nuvarande kursplaner

| Lpo 94/ Kursplaner 2000                                         | Lgr 11                                                                                               |
|-----------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Ämnets syfte och roll i utbildningen                            | Syfte<br>(under denna rubrik återfinns bland annat långsiktiga mål i form av <i>förmågor</i> )       |
| Mål att sträva mot                                              |                                                                                                      |
| Ämnets karaktär och uppbyggnad                                  |                                                                                                      |
|                                                                 | Centralt innehåll<br>Årskurs 1–3<br>Årskurs 4–6<br>Årskurs 7–9                                       |
| Mål som eleverna ska ha uppnått i slutet av det femte skolåret  | Kunskapskrav ...<br>... för godtagbara kunskaper i slutet av årskurs 3                               |
| Mål som eleverna ska ha uppnått i slutet av det nionde skolåret | ... för betygen A, C och E i slutet av årskurs 6<br>... för betygen A, C och E i slutet av årskurs 9 |
| Bedömningens inriktning                                         |                                                                                                      |
| Kriterier för betyget Väl godkänt                               |                                                                                                      |
| Kriterier för betyget Mycket väl godkänt                        |                                                                                                      |

Källor: Skolverket 2002: Grundskolans kursplaner och betygsriterier 2000. Upplaga 1:4 och Skolverket 2011: Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011.

68 Uttrycket ”den nya *samlade* läroplanen” syftar på att kursplanerna nu både formellt och fysiskt är en del av läroplanen, tillsammans med de allmänna och för hela skolan gemensamma avsnitten. Detta är en återgång till förhållandena före Lpo 94. Det centrala innehållet i årskurs 1–3 i NO- respektive SO-ämnena är en sammanvägning av de ingående ämnena.

69 <http://www.skolverket.se/laroplaner-amnen-och-kurser>, 2013-04-19.

I det följande kommenteras och illustreras respektive avsnitt i de nya kursplanerna.

### Syfte och förmågor

Kursplanen i varje ämne inleds som tidigare med ett avsnitt som beskriver syftet med undervisningen i ämnet och som är gemensamt för alla årskurser. I de nya kursplanerna avslutas dessa avsnitt med att sammanfatta syftet i ett antal så kallade *förmågor* som undervisningen ska ge eleverna förutsättningar att utveckla. En tydlig förändring med de nya kursplanerna är just att måltyperna ”mål att uppnå” och ”mål att sträva mot” har ersatts med en enda måltyp, nämligen de långsiktiga målen i form av förmågor.<sup>70</sup>

De nya målen uttrycker ingen övre gräns för kunskapsutvecklingen och liknar i detta avseende främst de gamla målen att sträva mot. Mål att uppnå i årskurs 9 fungerade tidigare också som betygskriterier för betyget Godkänt i årskurs 9. Nu anges den godkända nivån istället av kunskapskravet för betyget E. (Mer om kunskapskraven i separat avsnitt nedan.)

Ett exempel från kursplanen i samhällskunskap kan illustrera hur förmågorna kan se ut:

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

- reflektera över hur individer och samhällen formas, förändras och samverkar,
- analysera och kritiskt granska lokala, nationella och globala samhällsfrågor ur olika perspektiv,
- analysera samhällsstrukturer med hjälp av samhällvetenskapliga begrepp och modeller,
- uttrycka och värdera olika ståndpunkter i till exempel aktuella samhällsfrågor och argumentera utifrån fakta, värderingar och olika perspektiv,
- söka information om samhället från medier, Internet och andra källor och värdera deras relevans och trovärdighet,
- reflektera över mänskliga rättigheter samt demokratiska värden, principer, arbetssätt och beslutsprocesser.<sup>71</sup>

### Centralt innehåll

En viktig strukturförändring med Lgr 11 var att varje ämnes centrala innehåll skrevs fram under en egen rubrik, som regel uppdelat för årskurs 1–3, 4–6 och 7–9.<sup>72</sup> De tidigare kursplanerna innehöll vissa innehållsangivelser, men dessa redovisades inte separat med en egen rubrik, utan integrerat i övriga avsnitt.

---

<sup>70</sup> I kursplanetexten används inte uttrycket ”långsiktiga mål” för förmågorna, men detta framkommer i Skolverkets kommentarmaterial till kursplanerna i olika ämnen. Se till exempel Skolverket 2011: *Kommentarmaterial till kursplanen i samhällskunskap*, s. 4. Uttrycket används även i läroplanens inledning, Skolverket 2011: *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*, s. 4.

<sup>71</sup> Skolverket 2011: *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*, s. 199–200.

<sup>72</sup> Vissa ämnen, till exempel moderna språk och hem- och konsumentkunskap, har en annan indelning.

Med det centrala innehållet anges vad undervisningen ska behandla i respektive ämne. Det är framställt som en punktlista och grupperat i kunskapsområden. Återigen låter vi kursplanen för samhällskunskap illustrera hur det centrala innehållet är formulerat, i detta fall för årskurs 7–9:

Undervisningen i samhällskunskap ska behandla följande centrala innehåll i årskurs 7–9

#### Individer och gemenskaper

- Ungdomars identiteter, livsstilar och välbefinnande och hur detta påverkas, till exempel av socioekonomisk bakgrund, kön och sexuell läggning.
- Sveriges befolkning, dess storlek, sammansättning och geografiska fördelning. Konsekvenser av detta, till exempel socialt, kulturellt och ekonomiskt.
- Svenska välfärdsstrukturer och hur de fungerar, till exempel sjukvårdssystemet, pensionssystemet och arbetslöshetsförsäkringen. Vilket ekonomiskt ansvar som vilar på enskilda individer och familjer och vad som finansieras genom gemensamma medel.
- Immigration till Sverige förr och nu. Integration och segregation i samhället.<sup>73</sup>

I kursplanen för samhällskunskap finns sammanlagt 23 sådana punkter för årskurs 7–9, sorterade under fem olika rubriker.

Viktigt att notera är att instruktionerna i denna del handlar om *vad undervisningen ska behandla*, inte vad eleverna ska lära sig. Det centrala innehållet är alltså i detta avsnitt inte formulerat i termer av mål för kunskapsutvecklingen. I förmågorna (se ovan) och kunskapskraven (se nedan) finns dock också hänvisningar till innehåll, men där är innehållet som regel inte formulerat på det förhållandevis konkreta och specificerade sätt som under rubriken *Centralt innehåll*.

Det centrala innehållet är obligatoriskt att behandla i undervisningen, men kursplanerna ger inga direkta instruktioner om när, hur och på vilket sätt de olika innehållspunkterna ska behandlas. Ytterst är det läraren som ska avgöra hur djupt och länge respektive ytligt och snabbt olika innehållspunkter behandlas i undervisningen. Skolverket har också i kommentarerna till kursplanerna understrukit att det centrala innehållet inte behöver utgöra allt innehåll i undervisningen, utan alltid kan kompletteras med ytterligare innehåll utifrån elevernas behov och intresse.<sup>74</sup>

#### Specifika förändringar i kursplanerna för kemi, samhällskunskap och svenska

De språk- och strukturförändringar som beskrivits ovan är gemensamma för alla ämnens kursplaner. Till detta kommer specifika förändringar i de olika ämnena. I de kommentarmaterial som Skolverket har tagit fram, explicitgörs dessa under en särskild rubrik.

<sup>73</sup> Skolverket 2011: *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*, s. 202.

<sup>74</sup> Se till exempel Skolverket 2011: *Kommentarmaterial till kursplanen i samhällskunskap*, s. 5.

För de ämnen som undersöks i denna studie, anges följande förändringar:

#### *Kemi*

Den nya kursplanen betonar tydligare än den tidigare att eleverna ska *använda* kunskaperna i ämnet. Utöver detta kommenteras två strukturella förändringar för just de naturorienterande ämnena, dvs. biologi, fysik och kemi. Den första är att den gemensamma texten för dessa ämnen som ämnesblock (NO) inte finns kvar, men att texterna fortfarande till stora delar liknar varandra för att göra det tydligt att studierna i de olika ämnena tillsammans ska bidra till en helhet. Den andra är att de tidigare rubrikerna "Natur och människa", "Den naturvetenskapliga verksamheten" och "Kunskapens användning" har omtolkats till de tre förmågor som utgör de långsiktiga målen.<sup>75</sup>

#### *Samhällskunskap*

Några "förskjutningar" i kursplanen lyfts fram:

Den nya kursplanen lyfter fram sociala strukturer i samhället tydligare än den gamla, och den innehåller mer om identitetsutveckling och grupptillhörigheter i samhället. Även medier och deras roll och betydelse framhävs mer. De mänskliga rättigheterna och deras innebörd får större utrymme. Vidare är EU, till skillnad från i den förra kursplanen, framskrivet som en del av Sveriges styrelseskick.<sup>76</sup>

Vidare påpekas att kursplanens "inslag av normöverföring och fostran har tonats ned, eftersom skolans värdegrund och normer lyfts fram i den första delen av läroplanen".<sup>77</sup>

#### *Svenska och svenska som andraspråk*

Också för svenskämnen lyfts en förändring fram som är en följd av uppdraget att särskilja ämnens kursplaner från de övergripande läroplansmålen. Det är att den tidigare kursplanen betonade "demokratiska aspekter [...] såsom genus och 'förståelse för människor med olika kulturell bakgrund'". Dessa skrivningar återfinns i läroplanens övergripande mål, och finns inte kvar i svenskämnenas kursplaner.

Vissa begrepp har också försvunnit från kursplanerna i syfte att förtydliga dem. Det exempel som tas upp i kommentarerna är "det vidgade textbegreppet". Kulturbegreppet har "tonats ner eftersom det är komplext och riskerar att bli otydligt". Enligt kommentarerna är det begreppsanvändningen som har förändrats, medan de "kunskaper som ämnet ska ge eleverna är desamma".<sup>78</sup>

För kursplanen i svenska som andraspråk tillkom därutöver några andra förändringar. Fokus är något förändrat i och med att den nya kursplanen i högre grad inriktar sig på skönlitteratur och andra typer av texter, på språkets kommunikativa aspekter och på elevernas identitetsutveckling. En tidigare skrivning om att eleverna ska uppnå funktionell språkförmåga har tagits bort, liksom skrivningen om att synliggöra likheter och skillnader mellan ursprungskulturen och det svenska samhällets synsätt och värderingar.<sup>79</sup>

---

75 Skolverket 2011: *Kommentarmaterial till kursplanen i kemi*, s. 6.

76 Skolverket 2011: *Kommentarmaterial till kursplanen i samhällskunskap*, s. 6.

77 Skolverket 2011: *Kommentarmaterial till kursplanen i samhällskunskap*, s. 6.

78 Skolverket 2011: *Kommentarmaterial till kursplanen i svenska*, s. 6.

79 Skolverket 2011: *Kommentarmaterial till kursplanen i svenska som andraspråk*, s. 6.

## De nya kunskapskraven

I anslutning till kursplanerna i de olika ämnena, finns kunskapskrav som ska ligga till grund för lärarnas bedömning av elevernas kunskaper. De ska användas både när bedömning görs som ett led i undervisningen i syfte att stödja och vägleda eleven, ibland kallat formativ bedömning, och när bedömning görs i syfte att ge ett omdöme, sätta betyg osv., ibland kallat summativ bedömning.<sup>80</sup>

Kunskapskraven är konstruerade utifrån såväl förmågorna som det centrala innehållet.<sup>81</sup> Man kan alltså säga att de två första rubrikerna, syfte och centralt innehåll, möts i den tredje, kunskapskraven.

## Gamla betygsriterier och nya kunskapskrav

I och med Lgr 11 har de tidigare betygsriterierna bytt namn till kunskapskrav och fått en helt annan utformning. I Lpo 94 beskrevs i avsnittet *Bedömningens inriktning* de kunskaper och kunskapskvaliteter som skulle bedömas oavsett betygssteg. *Betygsriterierna*, i sin tur, angav hur kunskapskvaliteterna såg ut för betygen Väl godkänt respektive Mycket väl godkänt (se figur 3).<sup>82</sup> Kriterierna för betyget Godkänt utgjordes, som nämnts ovan, av mål att uppnå för ämnet. En skillnad mellan betygsriterierna med Lpo 94 och kunskapskraven i Lgr 11 kan illustreras med följande exempel från ämnet kemi:

### Lpo 94

#### Kriterier för betyget Väl godkänt (biologi, fysik, kemi)

Eleven använder begrepp, modeller och teorier från biologi, fysik och kemi i situationer som är nya för henne eller honom för att beskriva och förklara förlopp och företeelser i omvärlden.

[etc.]

#### Kriterier för betyget Mycket väl godkänt (biologi, fysik, kemi)

Eleven använder begrepp, modeller och teorier från biologi, fysik och kemi i situationer som är nya för henne eller honom för att skapa nya frågeställningar och hypoteser om företeelser i omvärlden.

[etc.]<sup>83</sup>

80 För den senare distinktionen mellan bedömning i olika syften, se till exempel Skolverket 2011: *Kunskapsbedömning. Vad, hur och varför?* Kunskapsöversiktens författare, Helena Korp, förespråkar dock att benämningarna "formativ" och "summativ" undviks till förmån för att direkt tala om olika syften med bedömningen.

81 Se till exempel Skolverket 2011: *Kommentarmaterial till kursplanen i samhällskunskap*, s. 5, s. 30; se även text och bild s. 6 i Skolverket 2012: *Kommentarmaterial till kunskapskraven i samhällskunskap*. Motsvarande formulering finns också i kommentarmaterial till andra ämnen.

82 Skolverket 2000: *Kommentarer till grundskolans kursplaner och betygsriterier*, s. 15. Upplaga 1:4.

83 Skolverket 2002: *Grundskolans kursplaner och betygsriterier*. Upplaga 1:4. s. 63. Detta är förstås bara två kriterier av flera. I denna upplaga av kursplanerna användes beteckningarna Väl godkänd etc. Här har vi istället använt de senare beteckningarna med t: Väl godkänt etc.

## Lgr 11

### Kunskapskrav i kemi i slutet av årskurs 9, betyget C

Eleven har **goda** kunskaper om materiens uppbyggnad, oförstörbarhet och omvandlingar och andra kemiska sammanhang och visar det genom att **förklara** och **visa på samband inom** dessa med **relativt god** användning av kemins begrepp, modeller och teorier.

### Kunskapskrav i kemi i slutet av årskurs 9, betyget A

Eleven har **mycket goda** kunskaper om materiens uppbyggnad, oförstörbarhet och omvandlingar och andra kemiska sammanhang och visar det genom att **förklara** och **visa på samband inom** dessa **och något generellt drag** med **god** användning av kemins begrepp, modeller och teorier.<sup>84</sup>

Skillnaden mellan Väl godkänt och Mycket väl godkänt anges i exemplet från Lpo 94 genom beskrivningar av de olika saker som eleverna gör på respektive betygsnivå. För VG ska eleven ”beskriva och förklara” medan hon eller han för MVG ska ”skapa nya frågeställningar och hypoteser”.

Skillnaden mellan C och A i exemplet från Lgr 11 uttrycks istället föredömligt med jämförande uttryck som ”goda kunskaper” respektive ”mycket goda kunskaper” och ”relativt god användning” respektive ”god användning”. Däremot är det samma sak eleverna ska göra på båda betygsnivåerna, i det här fallet ”förklara och visa på samband [...] med användning av kemins begrepp, modeller och teorier”.

Ungefär så här är kunskapskraven konstruerade i alla ämnen i Lgr 11, även om det finns viss variation i vilka begrepp som används. Med de nya kunskapskraven skrivs alltså samma ”göranden” fram på alla betygsnivåer, men försedda med vissa standardiserade progressionsuttryck – så kallade ”värdeord”. Dessa värdeord är skrivna med fet stil så att skillnaderna mellan betygsstegen tydligt ska framgå. I kommentarmaterialen till de olika ämnena, beskrivs den här konstruktionen i termer av att ”de kunskapsformer som beskrivs i ämnets långsiktiga mål, [finns] uttryckta på alla betygsnivåer”.<sup>85</sup> Avsikten med detta var att motverka att en specifik kunskapsform förknippades med ett visst betygssteg. Betygsskalan skulle inte kunna tolkas som en betygstrappa, där det lägsta betygssteget E var liktydigt med att eleven behärskade faktakunskaper, medan högre betygssteg handlade om förståelse och förtrogenhet.<sup>86</sup>

Tilläggs kan att även om de jämförande uttrycken dominerar stort i de nya kunskapskraven, så finns också vissa inslag av beskrivande uttryck för att tydliggöra skillnader mellan betyg. Ett exempel på det finns i utdraget ovan i det att för betyget A tillkommer att eleven också ska förklara ”något generellt drag”.

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

84 Skolverket 2011: *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*, s. 157. Också här används bara några kunskapskrav bland andra för att illustrera.

85 Till exempel Skolverket 2011: *Kommentarmaterial till kursplanen i samhällskunskap*, s. 30.

86 Uttrycket ”betygstrappa” används inte i Skolverkets kommentarmaterial.

### Värdeord och progression mellan årskurser

I kursplanen föreskrivs också en progression (kunskapsutveckling) genom årskurserna. Det sker dels genom det centrala innehållet, men också i kunskapskraven. I kunskapskraven används samma formel för att uttrycka skillnaden mellan årskurser som skillnaden mellan betygssteg. Med ytterligare ett exempel ska vi illustrera hur det kan se ut. Det handlar här om den första delen av kunskapskraven för samhällskunskap – ett exempel som också användes av lärarna i flera av våra intervjuer:

#### Årskurs 6:

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

#### Årskurs 9:

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

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

A: Eleven har **mycket goda** kunskaper om olika samhällsstrukturer. Eleven visar det genom att undersöka hur sociala, mediala, rättsliga, ekonomiska och politiska strukturer i samhället är uppbyggda och fungerar och beskriver då **komplexa** samband inom och mellan olika samhällsstrukturer. I beskrivningarna kan eleven använda begrepp och modeller på ett **väl** fungerande sätt.<sup>87</sup>

Skillnaden mellan A i årskurs 6 och A i årskurs 9 uttrycks genom tillägget av samband *mellan* olika samhällsstrukturer, samt användningen av modeller.

I övrigt är formuleringarna desamma för årskurs 6 och årskurs 9.<sup>88</sup>

När det gäller årskurs 9 finns här inga inslag av substantiella eller beskrivande uttryck för att uttrycka skillnader mellan betygen. Dessa uttrycks istället med just värdeord.

---

87 Skolverket 2011: *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*, s. 209–211. Understrykningarna finns inte i original, utan markerar här skillnaden mellan årskurs 6 och årskurs 9 i denna del av kravet.

88 Notera dock att även om *hänvisningarna* till innehållet (strukturer, samband) är likadana i de två årskurserna, skiljer sig det *innehåll* de hänvisar till åt sinsemellan, eftersom progressionen alltså också föreskrivs i och med det centrala innehållet. Det centrala innehållet i årskurs 7–9 är mer omfattande och komplext än det i årskurs 4–6.

### Fler kunskapskrav

Kunskapskraven har alltså ett nytt namn och är skrivna på ett nytt sätt i Lgr 11 jämfört med Lpo 94. De är också fler. I Lpo 94 fanns betygskriterier för olika betyg enbart för årskurs 9.<sup>89</sup> I Lgr 11 finns kunskapskrav för tre betygssteg formulerade för både årskurs 9 och årskurs 6 i de flesta ämnena. I årskurs 3 fanns tidigare mål att uppnå i matematik och svenska/svenska som andraspråk. Nu finns kunskapskrav för godtagbara kunskaper i samma ämnen, men också i NO- och SO-ämnena.

### De nya betygen och nationella proven

Flera andra delar i regeringens reformpaket gällde mer specifikt bedömning och betygssättning. För det första skulle en ny betygsskala med fler steg införas. För det andra skulle betyg ges tidigare och därmed också vid fler tillfällen än tidigare. Från att ha givits varje termin från och med höstterminen årskurs 8, skulle de nu ges varje termin från och med höstterminen årskurs 6. För det tredje påverkades det nationella provsystemet. Tidpunkterna för de nationella proven flyttades så att de stämde med de nya kunskapskraven, dvs. från årskurs 5 till årskurs 6. Dessutom skulle nationella prov ges i fler ämnen, nämligen i de samhällsorienterande ämnena historia, geografi, religionskunskap och samhällskunskap och i de naturorienterande ämnena biologi, fysik och kemi.<sup>90</sup>

### Varför nya betyg och nationella prov?

Förändringarna i regleringarna kring betyg och bedömning var som nämnts viktiga delar i det större reformpaketet, nämligen som verktyg för en tidigare och bättre *uppföljning* av elevers resultat och skolors verksamhet. Den skarpare uppföljningen skulle ligga till grund för tidigare och bättre stödinsatser från skolans sida och därmed skulle elevernas kunskaper bli bättre. Därutöver framförde regeringen ytterligare motiv för införandet av en mer fingraderad betygsskala, nämligen effekten på elevernas motivation och ansträngningar.

Den viktiga roll som regeringen tillmätte betygen i reformeringen, framgår av följande motivering i propositionen om den nya betygsskalan:

Det är viktigt att det finns en väl fungerande uppföljning av elevernas lärande och att hem och skola har en levande dialog om elevens kunskapsutveckling. Betygen är ett av flera instrument för att möjliggöra detta. Betygen är tillsammans med utvecklingssamtal, skriftliga omdömen och nationella prov viktiga verktyg för att utvärdera elevernas kunskaper och därigenom ge varje elev stöd i rätt tid och större möjligheter att nå kunskapsmålen. Dessa verktyg kan motivera eleven till ökade insatser och ansträngningar. Betygen bidrar också till att elever som har svårigheter att uppnå kunskapsmålen uppmärksammas av rektor och lärare. För att en elev ska nå utbildningens mål och utvecklas till sin fulla potential behövs uppmuntran, stöd och hjälp såväl i skolan som i hemmet. Betygen är ett viktigt underlag för utvärdering av skolans arbete.

För att alla ska ges stöd i tid måste betyg ges tidigare än vad som i dag är fallet.<sup>91</sup>

---

89 Däremot fanns mål att uppnå i årskurs 5.

90 Nationella prov i årskurs 9 i de naturorienterande ämnena genomfördes första gången som en utprövningsomgång 2009, dvs. baserade på den tidigare läroplanen Lpo 94.

91 Regeringens proposition 2008/09:66, *En ny betygsskala*, s. 4–5.

Grundtanken i motiveringen är att betygen har en viktig informationsbärande roll: i kommunikationen mellan lärare och elev, i kommunikationen mellan skola och vårdnadshavare, i kommunikationen inom skolan som ett underlag för beslut om olika stödinsatser för eleverna och som ett underlag för utvärdering av skolans arbete, både för skolan själv och för huvudmannen.

Med tidigare betyg (och nationella prov) skulle denna information komma *tidigare* och därmed skulle stöd kunna sättas in tidigare med åtföljande bättre förutsättningar för en god kunskapsutveckling för eleven. I motivtexten lyfts särskilt den informerande funktionen när det gäller *elever som har svårigheter*, i det att betygen antas bidra till att detta uppmärksammas av rektor och lärare.

Regeringen tänkte sig vidare att en mer fingeraderad betygsskala skulle ge en *tydligare* information till eleverna, i och med att kunskapsprogressionen hos eleverna synliggjordes. Fler betygssteg möjliggjorde en ökad precisering i lärarnas bedömning av elevernas kunskaper. Den ökade tydligheten för eleverna väntades också göra att eleverna skulle uppfatta betygen som mer *rättvisande*.<sup>92</sup>

Slutligen bedömde regeringen också att fler betygssteg skulle leda till att elevernas *motivation* skulle öka. När det blev närmare till nästa steg i betygsskalan, antogs fler elever anstränga sig extra för att nå närmast högre betyg. Också det ökade antalet steg i betygsskalan skulle på så sätt leda till ökade kunskaper.<sup>93</sup>

### Den nya betygsskalans utformning

Den gamla betygsskalan för grundskolan hade tre steg: Godkänt, Väl godkänt och Mycket väl godkänt. De elever som inte nådde Godkänt fick inget betyg i det ämnet. Den nya betygsskalan fick istället sex steg: fem godkända – E, D, C, B och A – och ett icke godkänt, F. Därtill kan nu också streck användas när underlag för betygssättning saknas. De två skalorna illustreras i figur 4.<sup>94</sup>

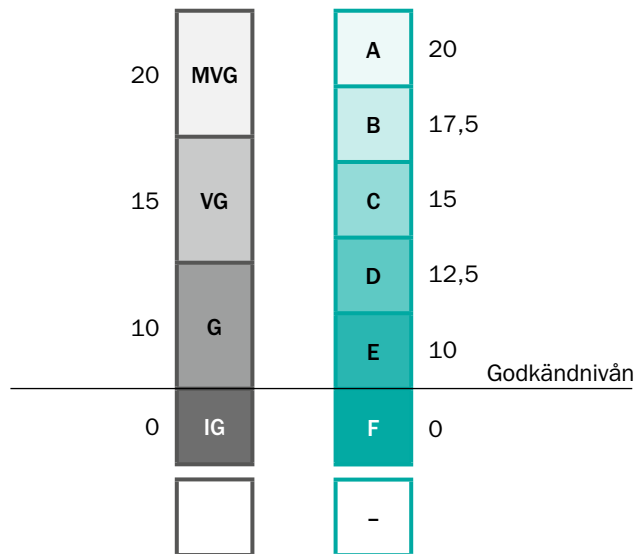
---

92 Regeringens proposition 2008/09:66, *En ny betygsskala*, s. 6–7.

93 Regeringens proposition 2008/09:66, *En ny betygsskala*, s. 7.

94 Bilden är hämtad från Skolverkets webbplats 2015-02-25, <http://www.skolverket.se/bedomning/2.7039/betygshistorik-1.46885>. IG betecknar alltså Icke godkänt, ett betyg som inte fanns i grundskolan.

**Figur 4.** Tidigare och nuvarande betygsskala



Källa: [www.skolverket.se](http://www.skolverket.se)

För tre av nya betygsstegen – E, C och A – finns kunskapskrav som preciserar vad eleven ska kunna för vardera betyget i slutet av årskurs 6 och 9. Kunskapskraven är publicerade i anslutning till kursplanen för respektive ämne och beskrivs ovan.

För övriga tidpunkter då betyg sätts (höstterminsbetygen i årskurs 6–9 och vårterminsbetygen i årskurs 7 och 8) finns inga egna kunskapskrav preciserade. Läraren ska då göra en bedömning av vilken kunskapsnivå som är rimlig att begära av eleven i de tidigare årskurserna för ett visst betyg i förhållande till kraven för årskurs 6 respektive 9.<sup>95</sup>

För betygen B och D finns heller inga egna kunskapskrav. Betyget B ska sättas då eleven nått kunskapskravet för C i sin helhet och till övervägande del kunskapskravet för A. Betyget D ska sättas då eleven nått kunskapskravet för E i sin helhet och till övervägande del kunskapskravet för C.<sup>96</sup>

#### ”Tröskelregeln”

I uppdraget från regeringen till Skolverket om att ta fram nya kursplaner och kunskapskrav, angavs att det maximala betygsvärdet skulle vara detsamma som med den förra betygsskalan (därav 20 poäng i figuren). Ambitionsnivån för betyget E skulle motsvara ambitionsnivån för det tidigare betyget Godkänt, vilket i figuren markeras med linjen för ”godkändnivån”. Däremot skulle för det högsta betyget A krävas att kriterierna för betyget var uppfyllt i sin helhet vilket, fortsatte regeringen, innebar att det vid bedömningen skulle ställas högre krav än tidigare för att en elev skulle få det högsta betyget.<sup>97</sup>

<sup>95</sup> Frågor och svar på Skolverkets webbplats, 2015-02-26, <http://www.skolverket.se/regelverk/fragor-och-svar/fragor-och-svar-om-betyg/betygssattning-1.173341#listAnchor1.173908>

<sup>96</sup> Skolförordningen, 6 kap, 7 §. Skolverkets webbplats 2015-02-26, <http://www.skolverket.se/bedomning/2.7039>.

<sup>97</sup> Utbildningsdepartementet U2009/312/S: Uppdrag att utarbeta nya kursplaner och kunskapskrav för grundskolan och motsvarande skolformer m.m., s. 2. Regeringsbeslut I:1, 2009-01-22.

Enligt de tidigare bestämmelserna för Väl godkänt och Mycket väl godkänt, kunde enstaka brister i elevernas kunskaper uppvägas av mycket god förmåga i andra avseenden.<sup>98</sup> Med den nya betygsskalan blev detta inte längre tillåtet, utan ”för att få betyget E, C eller A krävs att elevens kunskaper motsvarar beskrivningen av kunskapskravet i sin helhet”.<sup>99</sup>

Detta krav uttrycks inte explicit i Skolförordningen, men kommer till uttryck i förarbeten. I regeringens förslag till ny betygsskala liknas betygsgränsen vid en ”ribba”:

För betygen A, C eller E bör det krävas att elevernas kunskaper i alla delar motsvarar den beskrivning av kunskaperna som fastställts. [...] Det är alltså kriterierna för betyget E som utgör ”ribban” för godkända resultat.<sup>100</sup>

Denna nyhet visade sig efter hand i vår undersökning vara betydelsefull, och i rapporten kallar vi den *tröskelregeln*.

### Blockbetyg avskaffade i årskurs 7–9

Under Lpo 94:s tid kunde skolorna antingen sätta betyg i de enskilda ämnena biologi, fysik och kemi eller ett sammanfattande blockbetyg för de naturorienterande ämnena (NO). Samma sak gällde för de samhällsorienterande ämnena (SO), alltså geografi, historia, religionskunskap och samhällskunskap. I kursplanerna fanns då också gemensamma mål att uppnå och betygskriterier för respektive block. För SO-ämnena fanns därtill mål att uppnå och betygskriterier i respektive ämne. För NO-ämnena fanns mål att uppnå för respektive ämne, men däremot inga betygskriterier för de enskilda ämnena.

Med Lgr 11 avskaffades möjligheten att sätta betyg i NO och SO som block i årskurs 9. I konsekvens härmed finns heller inga gemensamma kunskapskrav i dessa ämnen. De tre förmågorna för biologi, fysik respektive kemi har dock likalydande formuleringar, men med anpassning efter det specifika ämnet.

### Nationella prov i fler ämnen och andra årskurser

I och med reformpaketet infördes som nämnts nationella prov i *fler ämnen*. Dessutom har *tidpunkterna* för nationella proven delvis ändrats. Nya kursplaner innebar också en *ny grund* för proven.

Nationella prov i svenska/svenska som andraspråk, matematik och engelska har under lång tid genomförts i årskurs 5 och årskurs 9; sedan 2009 även i årskurs 3. De ämnen för vilka nationella prov nu tillkom var dels naturorienterande ämnen (NO), dvs. biologi, fysik och kemi och dels samhällsorienterande ämnen (SO), dvs. geografi, historia, religionskunskap och samhällskunskap.

---

98 SKOLFS 1995:65, Skolverkets föreskrifter och allmänna råd om betygskriterier i grundskolans ämnen:

”2 § Vid tillämpning av betygskriterierna gäller följande:

För att erhålla betyget Väl godkänd i visst ämne ska eleven ha uppfyllt samtliga kriterier för detta betyg. [...] Väl utvecklad förmåga avseende något eller några kriterier kan väga upp brister avseende ett eller ett par andra kriterier.”

Nationella betygskriterier för Mycket väl godkänd fanns vid denna tidpunkt inte, utan de skulle beslutas lokalt.

99 Skolverkets kommentarmaterial till kunskapskraven i olika ämnen (till exempel s. 31 för samhällskunskap) och Skolverkets webbplats, *Frågor och svar om betygssättning*.

100 Proposition 2008/09:66 *En ny betygsskala*, s. 15. Motsvarande formuleringar finns i Betygsberedningens betänkande på s. 55 (Ds 2008:13 *En ny betygsskala*).

De nya bestämmelserna innebär att varje skola varje år genomförde prov i de tre traditionella provämnena och därutöver i ett samhällsorienterande och ett naturorienterande ämne. Vilka ämnen det blev för respektive skola, bestämdes av Skolverket och meddelades skolorna tre–fyra veckor före genomförandet.

Under Lpo 94 fanns mål att uppnå för årskurs 5, medan med Lgr 11 infördes kunskapskrav i årskurs 6. De nationella proven flyttades i konsekvens med detta från årskurs 5 till årskurs 6.

Under vår undersökningsperiod skulle varje skola varje år genomföra prov i både årskurs 6 och årskurs 9. Våren 2015 förändrade regeringen reglerna, så att proven i SO och NO blev frivilliga i årskurs 6 (rektors beslut).

Eftersom proven ska pröva de kunskaper som föreskrivs i kursplanerna, kan även införandet av nya kursplaner innebära en förändring i provens karaktär och innehåll.

### Nyheter infördes stegvis

Införandet av en ny läroplan, ny betygsskala och nya nationella prov skedde stegvis, även om år 2011 var centralt i reformeringen.

Under läsåret 2011/2012 tillämpades den nya och den gamla läroplanen med vidhängande kursplaner parallellt. Eleverna i årskurs 9 undervisades efter tidigare läroplan och kursplaner och fick sina slutbetyg vårterminen 2012 med den tidigare betygsskalan. I enlighet med detta, baserades också de nationella proven i årskurs 9 som gavs vårterminen 2012 på de gamla kursplanerna och inte på de nya. Övriga årskurser skulle däremot undervisas enligt den nya läroplanen och i förekommande fall betygssättas enligt den nya betygsskalan redan detta läsår.

De elever som började årskurs 8 detta läsår blev alltså den första kullen att få betyg med den nya betygsskalan när den tillämpades första gången vid slutet av höstterminen 2011. De var också den första kull som i årskurs 9 genomförde nationella prov baserade på de nya kursplanerna, vilket skedde vårterminen 2013.

Nationella prov i geografi, historia, religionskunskap och samhällskunskap gavs första gången vårterminen 2013, men detta var en utvärderingsomgång och lärarna behövde därför inte använda de nationella proven som ett underlag för sin betygssättning. Först året därpå – alltså vårterminen 2014 då vi besökte våra skolor för den tredje och sista intervjuomgången – genomfördes reguljära nationella prov i samhällsorienterande ämnen.

Nationella prov för årskurs 9 i biologi, fysik och kemi gavs däremot redan 2009, dvs. under de sista åren med Lpo 94. För dem gällde, liksom som för de traditionella provämnena engelska, matematik och svenska att de första proven baserade på Lgr 11 gavs vårterminen 2013.

Betyg i årskurs 6 sattes första gången höstterminen 2012. Nationella prov i svenska, matematik och engelska i årskurs 6 genomfördes första gången vårterminen 2012, men användes då inte som stöd i betygssättning. Prov med nämnda funktion i dessa ämnen genomfördes första gången vårterminen 2013. Prov i SO- och NO-ämnen i årskurs 6 genomfördes första gången vårterminen 2013 som utvärderingsomgång och vårterminen 2014 som stöd för betygssättning.

Över huvud taget ger valet av år 2011 som utgångspunkt en något godtycklig inramning av reformpaketet. Sett som en bredare reforminriktning, går det att betrakta förändringen som påbörjad redan före den alliansregering som hade

makten 2011. Den utredning som låg till grund för läroplansrevisionen, *Utredningen om mål och uppföljning i grundskolan*, tillsattes av den dåvarande socialdemokratiska regeringen i februari 2006, alltså före regeringsskiftet.<sup>101</sup> Viktiga delar i reformpaketet infördes också ett par år före 2011. Sålunda infördes mål i årskurs 3 för vissa ämnen redan höstterminen 2008 och nationella prov i årskursen genomfördes påföljande vårtermin. Samma år blev skriftliga omdömen ett krav i samtliga årskurser i grundskolan och förbudet mot betygsliknande omdömen togs bort.

### Samma kunskapssyn och styrprincip med en förtydligad läroplan

Trots den genomgripande omarbetningen av kursplanerna är det viktigt att notera att avsikten med läroplansreformen inte var en helt ny läroplan utan en förtydligad. Någon ny läroplanskommitté med uppdrag att ta ställning i grundläggande frågor som kunskapsbegrepp, kunskapsbehov eller hur läroplanen ska styra verksamheten, tillsattes inte.

Den syn på kunskap och likvärdighet som låg till grund för Lpo 94 och som uttrycktes i Läroplanskommitténs betänkande och i själva läroplanen, kvarstår därför i princip oförändrad i den nya läroplanens inledande del. Det hindrar förstås inte att lärare i praktiken kan uppfatta att de nya kursplanerna och kunskapskraven sammantaget innebär en förändrad kunskapssyn.<sup>102</sup> Vi återkommer till detta i resultatredovisningen.

Samma sak kan sägas om skolans styrsystem, mål- och resultatstyrningen. Som beskrivits ovan, var en avsikt med Lgr 11 att minska lärarnas tolkningsutrymme – det tolkningsutrymme som vid införandet av Lpo 94 sågs som en viktig aspekt av målstyrningen. Enligt regeringens uppdrag skulle dock lärarnas pedagogiska frihet inte inskränkas med den nya läroplanen. Det handlade inte om någon principiell förändring av läroplanens funktion. Tvärtom skulle ju den nya läroplanen, genom förändringar av språk och form, bli ett bättre redskap för uppföljning och utvärdering av både elevernas kunskap och skolans verksamhet – alltså ett redskap för att förverkliga mål- och resultatstyrningen.

### Intervjuernas karaktär och frågeområden

Ambitionen i undersökningen var som nämnts att fånga upp hur hela reformpaketet landade i skolornas vardag. Samtidigt har både vår design och det sätt som vi ställde frågor på, lett till att resultaten mest handlar om läroplanen och de nyheter som rör betyg och bedömning. Om exempelvis lärarlegitimationen hade varit vårt primära undersökningsobjekt, skulle undersökningen ha behövt en annan tidsram och utformning. Om skollagen varit vårt primära undersökningsobjekt, skulle undersökningen ha förlagts till huvudmanna- och skolvåren och bara mer indirekt berört lärarnivån, istället för tvärtom.

Det största och viktigaste materialet i denna undersökning är som nämnts de tre intervjuomgångar som vi har gjort i nio skolor. Intervjuerna var halvstrukturerade.

101 SOU 2007:28 *Tydliga mål och kunskapskrav i grundskolan – Förslag till nytt mål- och uppföljningssystem*.

102 Eller andra aktörer, se till exempel avsnittet ”Dilemma 2: Kunskapssyn krockar med uppdragstolkning”, s. 145f i Anette Jahnke 2014: *Insegel till dialog. Skolans matematikutbildning – en studie i fyra praktiker*, Bodø: Universitetet i Nordland, där författaren beskriver sitt arbete som expert i den grupp som skrev kursplanen i matematik för Lgr 11.

rerade, vilket innebar att vi använde intervjuguider indelade i frågeområden för de olika aspekter som vi ville att intervjuerna skulle handla om. Istället för att direkt ställa specifika frågor om sådant som *vi* uppfattade som stora nyheter eller viktiga skillnader, började vi med öppna frågor om vad i reformpaketet som *skolan* hade uppfattat som stora nyheter, vad *lärarna* hade uppfattat som viktiga skillnader mellan det gamla och det nya osv. Ofta inleddes intervjuerna med en allmän fråga som senare följdes upp med mer specifika frågor om exempelvis olika reformdelar. Detta innebar att olika intervjuer behandlade delvis olika saker och att följdfrågor ställdes på olika sätt till olika intervjupersoner.<sup>103</sup>

Ambitionen här var att få en balans mellan uppifrånperspektiv och nerifrånperspektiv: Staten ville någonting med dessa reformer och vi ville följa upp hur det gick med detta. Samtidigt ville vi fånga hur skolorna uppfattade reformerna, vad de upplevde som nytt och vad som var viktigt i deras vardag.

Ett sådant upplägg var viktigt också för att reformen i så hög utsträckning handlade om att anpassa och förtydliga tidigare styrdokument, snarare än att ersätta dem med något helt nytt. Reformpaketet lanserades visserligen av regeringen som något mycket stort och genomgripande, men samtidigt beskrevs det i propositioner och andra förarbeten inte som ett systemskifte, utan som ett sätt att förstärka det befintliga systemet. Nyheterna kring 2011 kan i viktiga avseenden ses som ett försök att faktiskt få till stånd det systemskifte som var avsikten med de reformer som gjordes åren kring 1994.

Denna reformens karaktär försvårar också tolkningen av resultaten. En reform lanseras för att åstadkomma förändring i verkligheten. I vår undersökning siktade vi också in oss på att identifiera just förändringar: vad hände med anledning av det nya? I våra intervjuer med kemi-, samhällskunskaps- och svensklärare under hösten 2011 bad vi dem exempelvis att jämföra de tidigare kursplanerna med de nya. Vi frågade vilka – om några – förändringar som den nya kursplanen hade lett till i deras egen praktik. Uppfattade de ämnets syfte, mål och karaktär som annorlunda mot förut? Hade de fått tillföra nytt centralt innehåll i sin undervisning jämfört med tidigare – eller kanske frångått något de gjorde förut? Uppfattade de kraven som större eller mindre eller lika? Såg planeringen och bedömningen ut som förut, eller arbetade de annorlunda? Etc.

Om det var så att den tidigare läroplanen var olika känd hos olika lärare, olika använd av olika lärare och olika tolkad av olika lärare – då kan vi också förvänta oss olika svar på våra frågor om vad lärarna uppfattar som nytt, gammalt och vad som förändras. Det kan mycket väl vara så att icke-förändring är ett fullt rimligt förhållningssätt och helt i linje med reformen – det beror på hur skolans och lärarens praktik såg ut dessförinnan.

Vidare försökte vi med detta upplägg vara öppna också för förändringar som *inte* avsågs med reformpaketet. Reformen kan ju få både avsedda och icke avsedda effekter, liksom förstås präglas av uteblivna effekter. Ett frågeområde i den första omgångens intervjuguider, rörde balansen mellan statlig styrning och lokal frihet. Med Lpo 94 var som nämnts ett viktigt syfte att skapa ett lokalt friutrymme – på skolan och för lärarna. Detta skulle främja både effektivitetsvärden och demokratiska värden, i det att undervisningen kunde anpassas till vad som lokalt behövdes för att uppnå de nationella målen och dessutom

---

103 Exempel på intervjuguider finns i bilaga 1.

medge att eleverna kunde vara delaktiga i planering och utvärdering. Med Lgr 11 var den uttryckliga ambitionen att minska tolkningsutrymmet. Kravet på en lokal arbetsplan på skolan togs bort. De nationella målen skulle vara tydliga, distinkta, konkreta och utvärderingsbara. Men, skrev regeringen i sitt uppdrag till Skolverket, de fick samtidigt inte detaljstyra skolorna eller inskränka lärarnas pedagogiska frihet.

I intervjuerna med lärarna, närmade vi oss frågan om det lokala friutrymmet och den delikata balansen mellan styrning och frihet på flera sätt. Dels sökte vi utröna hur lärarna uppfattade att balansgången fallit ut: innebar de nya kursplanerna en alltför stark styrning – eller kanske alltför svag? Upplevde de att styrdokumentet inkräktade på eller stödde deras professionella praktik? Dels ställdes specifika frågor om möjligheterna till elevinflytande och möjligheterna att med de nya kursplanerna anpassa undervisning och bedömning till elevernas olika behov och förutsättningar etc. Hade en eventuell förändring av friutrymmet också påverkat möjligheterna till detta?

### Påhittade namn

I rapporten undviks namn och andra detaljer som skulle göra det möjligt för utomstående att identifiera skolorna. Skolorna tjänar ju här som empiriskt underlag i form av exempel, för att belysa såväl återkommande drag som variation i implementeringen. Vårt undersökningsobjekt är reformimplementeringen, inte enskilda skolor. Skolornas och intervjupersonernas identitet är därmed inte relevant. Ett röjande av identiteter skulle också kunnat försämra kvaliteten på intervjuerna. Däremot har vi inte bedömt det som möjligt att beskriva fallen på ett sätt som omöjliggör att skolan känns igen av intervjupersonerna själva, eller av andra som känner den väl. I inledningen till intervjuerna förklarade vi också detta för intervjupersonerna: att inga namn skulle nämnas, men att vi inte kunde garantera att andra på skolan inte skulle känna igen den.

## Rapportens disposition

Redovisningen av undersökningens resultat börjar med de nio fallskolorna. I de närmast följande *kapitlen 2 och 3* presenteras Rönneviksskolan respektive Korntorgsskolan. Kapitlen inleds med skolornas karaktär och en översiktlig beskrivning av utvecklingen från den första intervjuomgången hösten 2011 till den sista våren 2014 och av hur reformpaketet landade i skolan. Därefter redovisas mer ingående hur lärarna i kemi, samhällskunskap och svenska tog emot läroplanen, kunskapskraven, betygsskalan osv. och vad dessa kom att betyda för lärarpraktiken. Avslutningsvis diskuteras några centrala drag i förändringarna på respektive skola och i vad mån olika förändringar kan betraktas som reformimplementering.

Återstående sju skolor skildras i varsitt avsnitt i *kapitel 4*. Flera framträdande drag i hur lärarna uppfattade det nya och hur deras praktik förändrades, var gemensamma för alla nio skolorna. Istället för att upprepa synpunkter och erfarenheter liknande dem som redan illustrerats i de längre kapitlen om Rönneviksskolan och Korntorgsskolan, koncentreras därför berättelserna om övriga sju skolor på just de skolornas karakteristiska drag och hur de formade skolornas reformmottagande. Varje skola sammanfattas på omkring sex sidor. Kapitel 4 bidrar sålunda främst till frågan om hur reformpaketet landade i *olika samman-*

*hang* och beskriver *variation*. Däremot är lärarpraktiken i de olika ämnena inte beskriven i detalj.

I samband med lanseringen av läroplanen och skollagen 2011, arrangerades särskilda lokala implementeringsaktiviteter av huvudmän och skolor runt om i landet. Det kunde till exempel vara kommunala ämnesnätverk, studiedagar eller föreläsningar i syfte att stödja personalen i implementeringen av reformerna. I *kapitel 5* beskrivs dessa lokala implementeringsaktiviteter. Kapitlet redovisar återkommande drag och diskuterar likheter och skillnader, men ger inga separata redogörelser för var och en av de nio skolorna. Utöver denna diskussion på basis av fallstudien, redovisas enkätsvar om implementering, diskussioner och lärarsamarbete i riket.

I *kapitel 6* tar vi så ett bredare grepp om reformmottagandet. Centrala drag i hur lärarna tog emot de statliga nyheterna i våra fallskolor sammanfattas. I ett avsnitt diskuteras vad reformerna har inneburit för styrning och friutrymme i skolan. Härtill analyseras resultaten från lärarenkäter, delvis med hjälp av intervjumaterialet. På så sätt ges en bild av hur reformerna implementerats i riket.

Den sammanfattande bilden blir med nödvändighet förenklande. De inledande längre kapitlen om Rönnviksskolan och Kornborgsskolan motiveras just av att de ger en mer nyanserad och samtidigt situerad bild av ett reformmottagande som var allt annat än svartvitt till sin karaktär. De längre ämnesupplade avsnitten om lärarpraktiken i dessa kapitel ger en grund för förståelsen av det mer sammanfattande kapitel 6. Att det är just Rönnviksskolan och Kornborgsskolan som beskrivs i egna längre kapitel, beror inte på att dessa skolor är intressantare än de övriga eller mer speciella i något avseende. De får tjäna som varianter av ett gemensamt tema. Kapitlet om övriga sju skolor, är istället koncentrerat till särdragen.

*Kapitel 7* har rubriken *Utmaningar* och avslutar rapporten med en diskussion om förutsättningar och hinder för en lyckad implementering av reformpaketet.

## Det går att hoppa över citaten

Rapporten innehåller en del direkta citat ur intervjuer med lärare och andra aktörer.

Att använda citat är ett sätt att öka den metodologiska transparensen, alltså ge en förståelse för hur materialet ser ut. De bidrar också till att illustrera lärarnas resonemang och förhållningssätt och visar komplexiteten i såväl skolvardagen som vårt empiriska material. Med citat får läsaren också en bättre känsla för lärarnas upplevelser.

Citaten är som regel försedda med en inledande presentation i brödtexten och en efterföljande sammanfattande formulering. Det gör att det går att hoppa över citaten och ändå förstå budskapet, även om förstås en sådan läsning gör att något går förlorat – som nyans, känsla och färg.

## Ordlista i slutet av rapporten

Längst bak i rapporten finns en lista med ord och förkortningar som förekommer i rapporten och som kan vara obekanta för läsare utanför skolvärlden.

## Bilagor

I anslutning till rapporten publiceras också ett antal bilagor i pdf-format.

Bilaga 1 *Metod* ger en mer utförlig redogörelse för metoderna i undersökningen. Här finns bland annat exempel på intervjuguider som användes i fallstudien liksom det enkätformulär som användes i vår lärarenkät hösten 2014.

Bilagorna 2–4 är texter baserade på vår första respektive andra intervjuomgång. Texterna utgör delar av det underlag för Skolverkets interna arbete som togs fram under arbetets gång. De biläggs här för läsare som vill fördjupa sig i ytterligare illustrationer och analyser från de två första intervjuomgångarna.

I bilaga 2, *Lokala implementeringsaktiviteter*, finns en beskrivning av sådana aktiviteter i två mycket olika kommuner. Den är baserad på den första intervjuomgången.

Bilaga 3, *Den nya läroplanen*, beskriver ämne för ämne mottagande och förändringar 2011 av de nya kursplanerna, och har ett särskilt avsnitt om styrkraft.

Bilaga 4, *Bedömning*, baseras på den andra intervjuomgången, hösten 2012, som särskilt fokuserade frågor kring bedömning och betygssättning. Den är inte ämnesindeldad och innehåller inga hela fall; däremot är bedömningsförändringarna mer utförligt beskrivna än i rapporten. Därtill redovisas en liten studie av hur konstruktionen av kunskapskraven gick till.

Bilaga 5, *Med egna ord*, innehåller oredigerade anonyma svar från en öppen fråga i enkäten, där lärare berättade vad förändringarna inneburit för dem.



## 2. RÖNNVIKSSKOLAN OCH RESULTATJAKTEN



## 2. Rönnaviksskolan och resultatjakten

Detta kapitel handlar om hur reformpaketet landade i Rönnaviksskolan. Skolan var en av de fem skolor i vårt urval som hade relativt lågt genomsnittsbetyg jämfört med riket i stort. Så hade det varit så långt tillbaka som statistiken för de mål- och kunskapsrelaterade betygen sträcker sig och så fortsatte det under den studerade perioden, även om betygssnittet gick lite upp och ner från år till år. Elevsammansättningen karakteriserades av att färre elever hade högutbildade föräldrar än i riket i sin helhet, en bakgrundsfaktor som vanligen samvarierar negativt med olika mått på elevprestationer, exempelvis betyg. Andelen elever med utländsk bakgrund hade genom åren varit något lite under genomsnittet för riket.<sup>104</sup>

Kapitlet inleds med en allmän karakteristik av skolan och en översiktlig bild av dess utveckling från 2011 till 2014. Därefter presenteras mer i detalj hur reformpaketets olika delar togs emot. Avslutningsvis lyfter vi upp och diskuterar några intressanta drag i utvecklingen och i vilken mån de kan ses som uttryck för reformimplementering.

### Skolans karaktär och utveckling 2011–2014

#### Brukstraditioner och konkurrens

När vi hösten 2011 bad de intervjuade att beskriva sin skola, var det ett par saker som återkom hos de flesta. Det var starten 1962, brukssamhället, etableringen av en fristående skola och den nyligen avslutade ombyggnaden och renoveringen av lokalerna.

Rönnaviksskolan var alltså årsbarn med enhetsskolans införande i Sverige. I början sågs den som en ny och modern skola och hade hög status. Efter hand falnade dock glansen. För tio år sedan kom så det som många lärare nu verkade uppfatta som ett dråpslag: en grupp lärare som tröttnat på sin kommunala arbetsgivare, bröt sig loss och bildade en fristående skola i form av ett personalkooperativ. Till att börja med enbart i de lägre årskurserna, men sedan också i de högre. 2011 beskrevs konkurrensen som skarp.

Tillsammans med en generell minskning av elevkullarna innebar den fristående skolans etablering att Rönnaviksskolan fick klart färre elever. 2011 hade skolan under 200 elever fördelade på årskurserna 6–9. Skolan har aldrig varit så liten som nu, sa en av lärarna. Detta fick förstås konsekvenser för organisation och undervisning. Enligt de intervjuade hade det också skett en segregering av skolan i kommunen, på så sätt att elever till högre utbildade föräldrar och till föräldrar som aktivt stödde och hjälpte sina barn, i högre grad valde den fristående skolan framför Rönnaviksskolan. På så sätt hade det blivit en koncentration av elever från mindre gynnade förhållanden till skolan, hävdade de intervjuade. Flera av lärarna vittnade om att de hade allt fler elever med olika typer av

---

104 Med ”genomsnittsbetyg” avses genomsnittligt meritvärde (se ordlista). Uppgifterna om meritvärde och elevsammansättning baseras på siffror från SIRIS/SALSA på [siris.skolverket.se](http://siris.skolverket.se), där även definitionen av måtten framgår. Statistiken baseras på eleverna i avgångsklasserna de aktuella åren (alltså inte alla elever i skolan). I beskrivningen av skolorna undviks namn, exakta siffror och andra detaljer som kan användas för att identifiera dem.

diagnoser och problem. En del av dem pekade också på bristande motivation hos eleverna och såg det som en följd av samhällsförändringar. De talade om ”moderna barn”, som dels fått mycket serverat av sina föräldrar och inte tog ansvar själva, och dels var utsatta för ett starkt informationsflöde och många intryck genom mobiler och Internet.

Samtidigt hade skolans låga resultat uppmärksammats alltmer i lokalsamhället. Det skedde i kölvattnet av publiceringen av nationella undersökningar och nationell statistik där skolan hamnade långt ner i rangordningarna. Särskilt ett år hade skolan en rejäl dipp och det bidrog i hög grad till att allmänhet (via massmedia) och lokalpolitiker fick upp ögonen för Rönnviksskolans resultat.

Återkommande i karaktistiken av skolan, var också att den låg i en ort med brukssamhällestraditioner. När de intervjuade ombads beskriva kommunen och samhället och skolan, var detta ofta det första som nämndes. Det var en bruksort, sa man, vilket gjorde att studietraditionerna var svaga. Hos vissa elever fanns fortfarande en föreställning om att man kunde gå från grundskolan direkt till fabriken; de insåg inte att det krävdes en civilingenjörsexamen för att få anställning där nuförtiden. Eleverna hade inte så många förebilder, och tänkte sig inte en framtid som läkare eller advokat – hellre då hockeyproffs. Mentaliteten var att de gärna nöjde sig med godkänt, enligt lärarna. Hur man motiverade eleverna i skolan var en ständigt återkommande utmaning i intervjuerna, liksom hur man kunde samarbeta med föräldrarna för att få draghjälp därifrån.

### Lokalt förändringsarbete

Samtidigt som brukssamhälleskaraktären var en dominerande självbild, så var den också diskuterad och ifrågasatt. Rektorn refererade diskussionen på skolan:

Och sen vill man till stor del säga ”Vi är ett brukssamhälle”. Och att skylla en del på det. Men då diskuterar vi också mycket att vi måste ju vara kompensatoriska också. Och hjälpa till. Om man nu ska säga att det är på det sättet. Vad kan vi då göra? Även om det är så, ska de nå högre.

En av lärarna (själv uppvuxen på en annan bruksort) tog till exempel starkt avstånd från bruksortshänvisningen, och menade att den användes för att försvara låga förväntningar och dåliga skolresultat: ”Jag är otroligt allergisk mot det, för man blev införd i ett bås på något sätt.” Hennes kollega beskrev det som en livsfarlig tankegång.

Till och med i kommunens gratistidning kommenterades detta synsätt av kommunalrådet i en ledare om kommunens skolsatsning, där hon bland annat påpekade att skolan måste kompensera för sämre förutsättningar. I vår intervju med en skolpolitiker beskrevs nämnda satsning som en följd av ett medvetet kommunalt arbete för att förbättra resultaten som han kallade ”Synvändan” och som bland annat innebar att skolan måste rikta blicken mot sin egen verksamhet och inte förklara dåliga resultat med elevegenskaper.

Åren som föregick 2011 hade också varit jobbiga på annat sätt. Skolan hade haft fyra olika rektorer under två–tre års tid, vilket lärarna upplevde som en orolig situation. Till slut hade de ett krismöte och gick till skolchefen och bad

att något skulle göras åt det hela.<sup>105</sup> Dessutom hade skolan genomgått en omfattande ombyggnation och renovering vilket förstas påverkade verksamheten. 2011 verkade lärarna glada över att de nu hade fått en närvarande rektor och de hoppades också på en nystart med de nyrenoverade lokalerna. Också specialpedagogen var relativt ny på skolan.

I motsats till ledningsnivån, beskrevs lärarkåren på Rönnviksskolan som förhållandevis stabil, med ett tryggt och trevligt kollegium där lärarna stannade kvar länge. Flera i personalen hade själva varit elever på skolan; en av SO-lärarna hade till exempel haft en av sina nuvarande kolleger som lärare under skoltiden.

Den kommun som Rönnviksskolan tillhörde var liten till invånarantalet, men låg på hyfsat pendlingsavstånd till större städer. Skolförvaltningen bestod i stort sett av en enda person, nämligen skolchefen. 2011 hade kommunen nyligen omorganiserats. Både skolpolitikern, förvaltningschefen och skolchefen var nya på sina poster. Trots sin litenhet var kommunen angelägen om att hänga med i de skolpolitiska trenderna. De intervjuade berättade till exempel om olika modeller som under åren prövats i undervisningen. Skolchefen uttryckte i någon intervju en viss självkritik: kanske hade det blivit lite väl mycket tuvhoppning i arbetet. Nu försökte hon få till en mer stabil vetenskaplig grund för verksamheten genom att introducera läsning och diskussion av litteratur om skolan.

Under de år som föregick vårt första besök bedrev skolan bland annat ett utvecklingsarbete med externa konsulter, som handlade om att arbeta fram så kallade lokala pedagogiska planeringar (LPP:er) och bedömningsmatriser.<sup>106</sup> Detta skedde parallellt med införandet av ett digitalt dokumentationssystem. Lärarna skrev pedagogiska planeringar där kopplingen till undervisningsmålen gjordes explicit. Planeringarna lades tillsammans med omdömen och individuella utvecklingsplaner in i det digitala systemet, så att föräldrarna kunde ta del av det. Det var först höstterminen 2011 som man rent praktiskt hade börjat med detta arbete; olika lärare hade dock hunnit olika långt med detta. Fortfarande 2014 berättade vissa lärare att de hade börjat litegrann med det, men inte kommit så långt. Andra lärare hade arbetat med exempelvis bedömningsmatriser under hela sin aktiva tid i yrket.

Skolan hade också satsat mer på individuell uppföljning av elevernas kunskaper, genom mentorskap och införande av månadsomdömen. Det senare gick till så att lärarna varje månad satte kryss i klasslistorna för de elever som riskerade att inte få godkänt. Dessa skickades sedan till rektor och berörd mentor. Mentor i sin tur meddelade vårdnadshavarna till dessa elever. Enligt rektor analyserades också ”kryssen” i arbetslagen, men detta bekräftades inte i lärarintervjuerna.

Både i kommunen och på skolan pågick också en diskussion om hur det särskilda stödet skulle organiseras, där ledningen ville gå i en mer inkluderande riktning, bland annat efter studiebesök i Nossebro skola som vid den tiden hade uppmärksammats i den nationella skoldiskussionen. Några lärare beskrev det som om en sådan förändring i viss utsträckning i praktiken redan hade skett, men då snarare som en följd av det minskade relevantalet tillsammans med en

---

105 I rapporten använder vi genomgående uttrycket ”skolchef” för de intervjupersoner som hade funktioner ungefär motsvarande en skolchef, oavsett vilken faktisk benämning de hade i de olika fallen.

106 En bedömningsmatris är en sorts tabell, där olika rutor beskriver steg i kunskapsutvecklingen.

ökning av andelen elever i behov av särskilt stöd, liksom att det inte längre fanns speciallärare. Det var en ekonomisk fråga menade de. Om alla elever utom tre i en klass på 17 behövde särskilt stöd, kunde man förstås inte förlägga det stödet utanför klassrummet. Samtidigt fanns en kommunal ambition att tillföra speciallärarstöd genom en successiv utväxling av de elevassistenter och andra utan pedagogisk grundutbildning som hade hand om viss undervisning utanför de ordinarie klasserna. I viss utsträckning genomfördes också en sådan utväxling under vår undersökningsperiod.

När vi kom till skolan första gången 2011 kände sig lärarna utsatta på olika sätt. De påverkades av såväl den nationella massmediebilderna av svensk skola som den lokala uppmärksamheten kring de låga resultaten på just deras skola. De upplevde sedan flera år att de valdes bort till förmån för den lokala fristående skolan.<sup>107</sup> Till det kom kraven från den lokala politiska ledningen och cheferna på att förbättra resultaten: ett slags resultatjakt som lärarna upplevde det.<sup>108</sup>

Lärarna kände sig alltså utpekade, bortvalda och jagade. Det är betygen som mäts, ”och vi får veta att vi är dåliga”, som en lärare sa. Flera uttryckte att skolan inte hade de resurser eller verktyg som krävdes för att hjälpa upp alla elever. Det kändes tungt att veta att det fanns elever som inte kunde nå målen:

Men ändå har vi en skolchef som står där första dagen och säger att den här terminen ska alla nå målen eller kunskapskraven. Och vi tittar på varandra och känner att... Hur då?

### Lärledare, goda exempel och uppföljning

2014 var stämningen delvis en annan. Friskolekonkurrensen nämndes knappt i intervjuerna. Rektorn hade satsat aktivt på att rekrytera elever bland kommunens femteklassare och lyckats väl i detta. Hon berättade också om satsningar på skolans profilklasser och samarbete med lokalsamhället i detta. Över huvud taget verkade ledningen medvetet gå in för att lyfta det positiva. Skolpolitikern framhöll att man inte fick fastna i eländesbeskrivningen av skolan, utan måste arbeta ”uppbyggligt” och försöka få till en mer positiv stämning. Hon trodde att fler nu började inse att ”det kommer inget gott ur att prata om hur eländigt det är, utan att se möjligheter”.

Arbetslagen var nu organiserade och placerade efter ämnesgrupper istället för elever. Lärarna hade större möjligheter till utbyte med kolleger i samma ämnen.<sup>109</sup> Några av dem hade utbildats till ”lärledare” och börjat leda pedagogiska diskussioner i arbetslagen med en fast dagordning som bland annat innefattade att man delade med sig av goda exempel. Ett par lärare hade fått förstelärartjänster och använde dessa bland annat till att besöka klasser i mellanstadiet och på olika sätt stödja undervisningen i sina respektive ämnen där.

Skolan hade vidare tillförts lite mer speciallärarstöd till följd av den utväxling som beskrivits ovan, men enligt ledningen hade man nu nått vägs ände i den ambitionen. Skolan behövde också, ansåg ledningen, personal med omsorgsfunktioner snarare än pedagogiska funktioner, på grund av de svårigheter som vissa elever hade. Förändringarna i hur personalen användes på skolan och även

---

107 Även i viss mån fristående skolor i en större stad på pendlingsavstånd.

108 Ordet ”resultatjakt” användes inte i intervjuerna; däremot förekom uttrycken ”jaga” och ”jakt” i sammanhanget.

109 Specialpedagogen upplevde däremot att denna organisation försvårade hennes arbete.

organisationen av särskilt stöd präglades allmänt av den lilla skalan: rektorn pysslade och pusslade ihop verksamheten efter vilka personer med vilken kompetens som för tillfället fanns tillgänglig och vilka elevbehov som måste mötas. Läsåret 2012/2013 hade man två pedagoger på matematiklektionerna för att stärka undervisningen, men redan läsåret därpå ersattes denna satsning med andra mer ad hoc-betonade lösningar. Flera särskilda insatser hade gjorts i vissa klasser beroende på just de behov som fanns där just då. Skolan prövade sig fram och utvärderade sedan i konferenser med kollegiet i slutet av varje läsår.

Systemet med månadsomdömen fanns kvar, och innefattade nu också gemensamma diskussioner och i viss mån analys, dels i arbetslagen och dels på storsittningar med hela lärarkollegiet. Rektorn samlade ihop alla lärare och så gick man igenom varje klass och talade om de elever som behövde coaching de närmsta veckorna för att klara något betyg, och om vilka lärare som skulle göra det och när. Man kunde då också använda bedömningar i ett ämne som underlag för betyg i ett annat i vissa fall.

Skolchefen beskrev hur månadsomdömena spelade en roll också i det systematiska kvalitetsarbetet en nivå upp, i kommunen. Under vår undersökningsperiod började skolchefen träffa rektorerna oftare, i syfte att stärka just det systematiska kvalitetsarbetet. Rektorerna tog alltså med sig resultaten av månadsomdömena till dessa träffar. Man diskuterade vilka insatser som gjordes på skolan för att förbättra resultaten – vilken fortbildning som behövdes och hur läroplanen skulle få tid att utveckla sina arbetssätt, sina arbetsmetoder.

Kommunen hade dessutom just infört ett resursfördelningssystem delvis baserat på skolornas elevsammansättning. Det innebar mer pengar till Rönnviksskolan men mindre till den fristående skolan, som följaktligen hade överklagat resurstilldelningen. Systemet var helt nytt och ännu var det oklart vilka de slutliga konsekvenserna skulle bli.

Men allt var inte ljust 2014. Ett mörkare tema i intervjuerna var ansamlingen av nationella prov under vårterminen. Provgenomförandet och -rättningen tog orimligt mycket tid, menade både rektor och lärare, och drabbade på så sätt undervisningen.

Frågan om hur skolan kunde motivera eleverna och hur man kunde få draghjälp av föräldrarna i detta arbete, var som nämnts en fråga som återkom i intervjuerna på skolan. Elevmotivationen framstod som en av skolans stora utmaningar. Som inledningskapitlet visade var elevmotivation i en viss bemärkelse också en ingrediens i regeringens reformtänk. Med tydligare information till eleven, med fler steg i betygsskalan och tidigare betyg kunde elever förmås anstränga sig mer, menade regeringen. I detta avseende märktes dock ingen ljusning i intervjuerna 2014. Problemen med motivation hade andra och djupare orsaker, trodde lärarna, som inte lät sig rubbas av en ny betygsskala.

## **Hur reformpaketet landade i Rönnviksskolan**

De delar av reformerna som fick störst utrymme i lokala implementeringsaktiviteter och i diskussioner på skolan, var utan tvekan de nya kursplanerna, kunskapskraven och betygsskalan – vid vårt tredje besök också nationella proven. I detta avsnitt redogörs mer i detalj för mottagandet av dessa i vart och ett av de tre ämnena kemi, samhällskunskap och svenska.

Som påpekats i inledningskapitlet kan olika lärare förväntas ta emot den nya läroplanen och andra nyheter olika, beroende på hur de tidigare arbetade. Anpassningar av undervisningen är avhängiga vad man uppfattar som nytt i exempelvis den nya kursplanen, både jämfört med den tidigare kursplanen och i förhållande till den tidigare egna praktiken. Därför är avsnitten disponerade så att vi först beskriver mottagandet 2011 och därefter vilka konkreta förändringar vi kunde spåra i verksamheten vid senare intervjutillfällen. Sist i varje ämnesavsnitt lyfter vi sammanfattningsvis hur förutsättningarna för implementering såg ut. Fann lärarna skäl att förändra sin verksamhet? Ville de, kunde de och förstod de hur de skulle göra?<sup>2110</sup>

Efter ämnesavsnitten behandlas några gemensamma aspekter. Slutligen redovisas också vad som hände med lärarlegitimationen och vissa fortbildningsinsatser respektive den nya skollagen.

## Kemi

### Mottagande 2011

De intervjuade kemilärarna på Rönneviksskolan var ganska samstämmiga i vad de uppfattade som de viktigaste skillnaderna mellan den gamla läroplanen och den nya. För det första lyfte de fram att det *centrala innehållet* var tydligare framskrivet nu – det fanns ju inte på samma sätt förut, som en lärare påpekade. För det andra upplevde de en förskjutning av ämnet genom en ökad betoning av de långsiktiga målen eller *förmågorna* jämfört med förut, med vidhängande nedprioritering av faktakunskaper. En av lärarna lyfte också som nytt betoningen av att undervisningen ska skapa ett intresse för kemi hos eleverna och utgå från vardagliga situationer och från hur ämnet framkommer i miljöfrågor och i hur kroppen fungerar etc.

#### Centralt innehåll tydligt angivet

En stor skillnad i själva kursplanen var alltså, som lärarna uppfattade det, att det nu fanns ett tydligt angivet centralt innehåll. En av lärarna gav exempel på sådant som han uppfattade har tillkommit i förhållande till tidigare kursplan. Det gällde sådant som var en följd av utveckling i det vetenskapliga kemiämnet, såsom nanoteknik och materialutveckling. Andra exempel var dokumentation, källkritisk granskning och livscykelanalys. Det var mer innehåll som tillkommit än som tagits bort, om man jämförde den nya kursplanen med den gamla, sa en annan lärare. Ett exempel på innehåll som delvis hade tagits bort var fasövergångar, vilket hon uppfattade betonades mindre i den nya kursplanen. Båda lärarna uppfattade att kunskaper om kemin i samhället var något som starkare betonades i den nya kursplanen än den gamla. När vi frågade om ett konkret exempel ur kursplanens centrala innehåll som uttrycker detta – *Aktuella samhällsfrågor i kemi* – berättade dock den ena läraren om hur man redan tidigare hade arbetat med detta innehåll.

---

110 Kategorierna vilja, kunna och förstå som nödvändiga förutsättningar för implementering lanserades av statsvetaren Lennart Lundqvist 1987 och refereras av Anders Sannerstedt i: "Implementering – hur politiska beslut genomförs i praktiken" i Bo Rothstein (red.) 2005: *Politik som organisation. Förvaltningspolitikens grundproblem*, s. 29. SNS Förlag, Stockholm. Tredje upplagan, fjärde tryckningen. I vårt kapitel 7 *Utmaningar*, diskuteras förutsättningarna för reformpaketets implementering mer generellt med utgångspunkt i denna indelning.

### *Förmågor betonas mer*

En annan skillnad i ämnet, som lärarna uppfattade det, låg i den större betoningen av de tre förmågorna än tidigare:

De här övergripande förmågorna att se nyttan i samhället, att argumentera med naturvetenskapliga argument runt olika frågor. [...] Det laborativa, att göra en hypotes på rätt sätt.

Betoningen av förmågorna blev särskilt tydlig i kunskapskraven. Det viktiga var inte att ha mycket faktakunskaper, utan att kunna använda kunskapen. Samtidigt uttryckte lärarna en liten osäkerhet kring om det verkligen var en förändring. En lärare talade om en "liten förskjutning". Kanske, menade de, var det snarare så att denna ämnets karaktär nu var *tydligare framskriven*, än att det var en verklig förändring. I själva verket var det heller inte den nya kursplanen som öppnade deras ögon i detta avseende, utan skolans deltagande i nationella prov i kemi redan före 2011.<sup>111</sup> Den ena läraren tog upp detta i anknytning till det centrala innehållet:

Jag tycker att det står lite tydligare. Förut har det stått mer flytande. Så har vi gissat sådär. Och när vi sen fick nationella proven så kändes det som att vi hade gissat fel.

I en senare intervju, beskrev lärarna det som att de fick "en chock" när de första gången genomförde ett nationellt prov. Det de framför allt lärde sig av det nationella provet var att det inte var detaljkunskaperna som var viktiga, utan förmågorna, användningen av kunskapen. När sedan den nya kursplanen kom, upplevde de till sin glädje att den uttryckte "samma tänk".

### *Kunskapskrav annorlunda*

Förändringen kom särskilt till synes i anknytning till kunskapskrav och bedömning. Ingen av de enskilt intervjuade lärarna ville 2011 säga att det nu var högre kunskapskrav på eleverna, jämfört med tidigare. Det var framför allt *andra* eller *annorlunda* kunskapskrav. Kanske, sa den ena, kan man ändå säga att de var "ett snäpp högre". Men om lärarna hann lägga om undervisningen, så borde det ändå inte bli svårare för eleverna, utan snarare annorlunda. Det som utgjorde högre krav nu var att eleverna "ska tycka till... dra slutsatser". Hon la till att eleverna behövt göra det förut också, men "[d]e trycker ju mycket på det" i den nya kursplanen.

Den andra läraren resonerade på ett likartat sätt: Det var *andra* kunskapskrav snarare än högre. Det handlade om att i alla sammanhang titta på hur eleven kunde använda kunskapen. Men detta, menade läraren, var på sätt och vis en högre kvalitet på kunskapen. Det räckte inte att vara duktig på att läsa på. Det gällde att "ha ett eget tänk. Koppla ihop sammanhang...".

Inte heller denna lärare menade att det behövde leda till att hans elever fick svårare att klara godkänt betyg. Det var mycket annat än förmågan som avgjorde om eleven klarade det eller inte: bristande självförtroende, skolk, vad man gjorde i hemmet, vilken familj man kom ifrån och om man fick stimulans och uppfattade skolan som viktig.

---

<sup>111</sup> De nationella proven var alltså konstruerade med utgångspunkt i de kursplaner som hörde till Lpo 94.

Däremot kunde de nya (eller tydligare framskrivna) kunskapskraven innebära att han behövde förändra sin bedömning; att han måste bedöma elevernas kunskaper på andra sätt. Hur mäter man elevernas förmåga att ta ställning i frågor om energi, miljö och hälsa? frågade han, möjligen lätt retoriskt. Kanske krävdes ett bredare bedömningsunderlag än man traditionellt hade arbetat med i skolan.

#### *Styrning men bibehållet handlingsutrymme*

Denna upplevelse av en viss förskjutning av ämnet, spelade också en roll för hur man uppfattade styrningen av den egna verksamheten. Visserligen var det centrala innehållet nu tydligare, och det var snarare mer än mindre, om det nu gick att avgöra. Vissa saker som tidigare bara vissa elever fick ta del av, *måste* nu finnas med i undervisningen av alla elever. Men ingen av lärarna upplevde för den skull någon form av detaljstyrning som inkräktade på deras handlingsutrymme. Tvärtom hade de förstått att det viktiga var att förmågorna tränades, och det stod ingenting i kursplanerna om *hur mycket* man skulle ta upp av det ena eller det andra innehållet.

Den ena läraren nämnde i och för sig att framskrivningen av det centrala innehållet gjorde att man tydligare såg hur mycket det var som skulle tas upp i undervisningen. Det gav en viss press på att samarbeta med lärare i andra ämnen, just för att hinna med. Samtidigt gav den ökade tydligheten ett bra underlag för sådant samarbete.

#### *Inget krav på lokala kursplaner*

Lärarna hade också uppfattat en förändring i hur lärare skulle hantera de nationella kursplanerna lokalt. I samband med Lpo 94:s införande gjordes lokala kursplaner i samarbete mellan lärarna på skolan. Det man hade haft på senare tid var en grovplanering där det framgick när man läste olika ämnesområden. Lärarna uttryckte i gruppintervjun att "det inte alls är samma krav på att göra lokala kursplaner nu. Utan vi har centralt innehåll som det är upp till klassen med mig att bestämma hur mycket tid vi lägger ner på de centrala innehållen. Utan det är de här övergripande färdigheterna vi ska öva med hjälp av olika centrala innehåll." De såg alltså en skillnad mot förut vad gällde krav på lokala kursplaner, men i och med att de i praktiken inte hade haft aktuella, verkningsfulla lokala kursplaner på länge, så blev det inte någon direkt skillnad i praktiken.

#### *Lärarna var positiva till förändringarna*

De intervjuade lärarna var överlag positiva till alla de förändringar i kursplanen som beskrivits ovan. Det var en trygghet och ett stöd att det centrala innehållet skrivits fram så tydligt; det gjorde att man som lärare inte behövde vara rädd att man hade missat något väsentligt. Förskjutningen i riktning mot/den tydligare framskrivningen av de tre förmågorna uppfattades också som något positivt. Det gällde även den mer erfarna av de båda lärarna. Det var inte mer betungande, utan innebar snarare fördelar:

Nu börjar man ju tänka lite annorlunda. Och det blir lite mer roligt då och spännande att se en annan vinkling på det.

En annan lärare uppskattade särskilt tonvikten på att undervisningen skulle skapa intresse för ämnet hos eleverna:

För det viktigaste är väl inte att de har ämneskunskaperna utan att de vill nåt och kanske vågar läsa vidare på natur eller teknik. För det är få som gör det härifrån. [...] Vill man inte så går det ändå inte in. Det känns som en viktig bit med intresset.

Båda lärarna tyckte också att det var tydligt hur kursplanens olika delar hängde samman och hur den skulle användas i planeringen av undervisningen.

#### *Vissa bekymmer med kunskapskraven och betygssättningen*

De betänkligheter som fanns gällde kunskapskraven och betygssättningen, där lärarna kände en viss oro. Dels var det för dem oklart hur de *betygssteg* som inte hade kunskapskrav kopplade till sig skulle hanteras (dvs. B och D). Dels var det oklart hur de *årskurser* som inte hade kunskapskrav kopplade till sig skulle betygssättas (dvs. årskurs 7 och 8). En lärare hade skrivit till Skolverket och fått svar i form av en länk till en text där det stod att betygssättningen skulle göras med utgångspunkt i kunskapskraven för årskurs 9. För läraren var det dock fortfarande oklart hur han i praktiken skulle tänka och göra. Ett ytterligare problem var att kunskapskraven för årskurs 6 och 9 var så pass lika.

En lärare framhöll därutöver att det var oklart hur värdeorden i kunskapskraven skulle tolkas. Här var kursplanen inte alls lika tydlig, menade hon. Eleve exempel – som i bedömningsunderlagen till de nationella proven – skulle behövas för att illustrera vad som räknades som ”välutvecklad” respektive ”utvecklad” etc.

En annan lärare uppfattade dock även kunskapskraven som tydligare än de tidigare betygskriterierna; framför allt trodde han att det skulle bli tydligare för barnen så småningom när man hade arbetat in systemet, eftersom det var samma uttryck som återkom rakt igenom läroplanen. När eleverna förstod vad som krävdes brukade de också försöka nå dit. När det var luddigt var det svårare för dem att lära.

#### **Vad hände i praktiken?**

Så långt kemilärarnas uppfattning om vad som skiljde de nya kursplanerna och kunskapskraven från de tidigare. Vad hände då i praktiken? Vilka – om några – förändringar av planering, undervisning och bedömning föranleddes av det nya?

#### *Undervisning och bedömning av elevernas kunskaper förändrades*

Både undervisningen och bedömningen i kemi förändrades på Rönnviksskolan under de studerade åren, även om förändring fortfarande pågick 2014.

En förändring bestod i att man såg över och anpassade arbetsområdena, så att de stämde med det centrala innehållet. Den största förändringen – åtminstone för två av lärarna – handlade dock om att vrida undervisningen till att mer träna förmågorna. Konkret gällde det till exempel sättet att genomföra laborationer (att ha en hypotes grundad på tidigare kunskap, att testa en variabel i taget etc.), att ta upp historiska aspekter av naturvetenskapen och att diskutera i klassen. Lärarna hade också börjat förändra sitt sätt att bedöma elevernas kunskaper. De försökte använda ett bredare bedömningsunderlag än enbart traditionella prov och liknande, och hade börjat utforma proven annorlunda, med mer motivera-frågor, berättelse-frågor och frågor som inte var precis vad eleverna hade tränat på. Den äldre läraren beskrev sin utveckling som att han tidigare var mer ämneskemist och bedömde ”rena kemikunskaper”, medan han nu försökte få in fler förmågor:

Ja, jag har förändrats från att vara mer ämneskeminist till att få med de andra delarna också: att samla fakta, bedöma, tolka, argumentera, hitta för och emot och olika skäl så här. Och det här med att bedöma olika källor. Ja, jag har nog förändrats en hel del där tror jag ändå, utifrån det där, det tycker jag. Jag känner mig lite nöjd ibland när du, speciellt när man har de här två ämnen så känner jag att jag är på väg på något sätt där. Det är spännande. (skratt) Ja, för det är roligt också.

Men han påpekade 2014 att förändringen inte var avslutad, utan tog tid:

Intervjuare: Lär de sig andra saker, lär de sig mer, eller hur går det med elevernas kunskaper?

Lärare: Jag tror och hoppas det, ja det tror jag. Jag tror det. De lär sig andra saker. Jag ser, de har ju fått stuk på det här, de vet ju vad jag vill ha i laborationerna i samband med det här också. Så de börjar förstå den delen tror jag. Men det tar ju tid. Att ändra mig, skola och elever. Man har hållit på i en massa år, så är man ju fast i ...

I kemiämnet var det tydligt att förändringen var bedömningsdriven. Inte bara på så sätt att de nationella proven (redan före 2011) hade tjänat som katalysator i processen, utan också genom att förändringarna av undervisningen just syftade till att låta eleverna träna på det som de sedan blev betygssatta på. Diskussioner i grupp, exempelvis, hade man haft redan tidigare, men däremot hade eleverna inte tränat så mycket på att argumentera för och emot saker, gentemot varandra. Sådana övningar infördes nu.

#### *Högre krav?*

Förändringarna i både undervisning och bedömning handlade alltså i hög grad om att bedöma och träna förmågor istället för bara faktakunskaper. Det innebar bland annat att lärarna nu oftare bedömde eleverna muntligt. Samtidigt, resonerade lärarna, fanns det duktiga elever som var blyga och tysta, och därför behövdes också skriftliga prov som gav dem möjlighet att visa vad de kunde och därmed få rätt betyg. Därför vinnlade man sig om att också ha med skriftliga uppgifter som krävde, om inte diskussion, så åtminstone förklaringar. Denna förändring förde med sig att det nu var svårare för elever som inte hade så stort ordförråd, svårare att läsa eller på något sätt inte hade så god språklig förmåga. "Förr var det lättare att bara träna in små faktagrejer." Eleverna blev ibland arga över att lärarna bedömde annorlunda nu; de var vana vid att det var faktakunskaper som bedömdes.

De språkliga kraven kom också till synes i nationella proven. En av de lärare som intervjuades 2014 ansåg att det i hög grad blev elevernas språk och läsförmåga som avgjorde hur väl de klarade nationella provet. Det var inte fel utifrån vad som stod i kursplanen, sa han, men han tyckte ändå synd om de elever som klarade själva kemin, men inte riktigt hade språket.

Också den andra lärare som intervjuades 2014 var bekymrad över att det var så höga krav på det skriftliga i det att eleverna skulle göra skriftliga presentationer och dokumentera till exempel hur de hade hittat information och värderat olika källor. Hon hade flera elever med olika diagnoser och även om de fick använda dator, så hade de ett motstånd mot detta. Pojkarna missgynnades, menade läraren, i och med att den språkliga förmågan var så viktig. Inte bara

för källkritiken, utan också för att analysera och argumentera. Flickorna var generellt duktigare på att uttrycka sig, upplevde hon.<sup>112</sup>

Denna lärares erfarenhet 2014 var att kraven i de nya kursplanerna var orealistiskt högt ställda, utifrån de förutsättningar som skolan hade: svårigheter att motivera elever och svårigheter att hinna med att tillräckligt stödja elever i behov av särskilt stöd. Hon talade då inte bara om kemikursplanen utan mer allmänt, och kanske särskilt med en blick på matematiken som hon var väldigt väl insatt i (hon hade bland annat undervisat på Lärarlyftet). Tog man läroplanen på fullt allvar så blev det omöjligt för vissa elever att klara de högt ställda kraven – på grund av omständigheter som varken de eller skolan rådde över. Det var förstås frustrerande också för lärarna. En bidragande orsak till kravhöjningen var det som vi i rapporten kallar ”tröskelregeln”, dvs. att kunskapskravet i sin helhet måste vara uppfyllt för att en elev ska kunna få E, C eller A. Den innebar att elever som var jätteduktiga och kunde mycket, ändå inte klarade sig, därför att de inte klarade kraven på att argumentera eller dokumentera – trots anpassningar som gjordes för vissa. Läraren trodde därför att kravhöjningen i förlängningen skulle leda till lägre betyg på skolan.

Hennes kollega hanterade möjligen problemet lite annorlunda. Han var redan 2011 tveksam till utformningen av den nya betygsskalan i det att det inte var en sammanvägning som skulle göras, utan att ett enda problem drog ner betyget så mycket. Det exempel han då tog upp var en flicka med dyskalkyli som inte klarade aritmetiken, men som klarade allting annat. Att allt måste vara med på varje betygssteg med den nya betygsskalan, tyckte han var ”tufft”. Det ”slår våldsamt hårt mot vissa”.

Det han spontant tog upp i intervjun 2014 var att det i praktiken inte var möjligt att ha koll på och dokumentera exakt vad varje elev hade klarat i alla delar från årskurs 6 och uppåt. I det avseendet gick det inte att följa läroplanen till hundra procent, menade han. Istället gjorde han en ”helhetsbedömning” och hade en ”allmän känsla”. Han tyckte också fortfarande att regeln skulle slå för hårt mot vissa elever:

Det känner vi lite också, törs jag nästan säga. [...] Skulle man vara riktigt stenhård så kanske fler skulle få underkänt.

En fördel med den nya betygsskalan, var annars att den hade flera steg. Det gjorde det lättare att sätta högre betyg, menade denna lärare. Vissa elever som tidigare fått G, till exempel, kunde nu få D.

Om alltså lärarna 2011 framför allt pekade på att det var annorlunda krav på elevernas kunskaper med den nya läroplanen och betygsskalan, så uttryckte de i senare intervjuomgångar – när de var mer insatta och hunnit använda den nya kursplanen och kunskapskraven mer – att det var högre krav nu.

---

112 Notera att även om denna skola hade en del elever med utländsk bakgrund (bland annat ensamkommande flyktingbarn) så hade de allra flesta eleverna svensk bakgrund, så när lärarna talade om elevernas språkliga kompetens, så handlade det inte om att de hade ett annat modersmål.

### *Kunskapskraven och det centrala innehållet*

Fortfarande 2014 upplevde lärarna svårigheter i bedömningsarbetet, av flera slag. En av svårigheterna handlade om hur mycket och vilket centralt innehåll som implicerades i kunskapskraven. Vid mottagandet 2011 uppfattades detta ännu inte som ett problem. Vid senare intervjuomgångar hade lärarna hunnit pröva på att betygssätta med de nya kunskapskraven och betygsskalan, varvid nya frågor uppstått.

Hösten 2012 inledde lärarna hela intervjun med att ställa en fråga – en fråga som de ville ha svar på, helst. Kan man – rent hypotetiskt – beta av en förmåga i årskurs 7, så att man är färdig med den och så bara flytta med de betygen upp till årskurs 9? Eller ställd på ett annat sätt: om eleven får A i årskurs 7, kan man då ge ett lägre betyg i årskurs 9? När vi nystade i problemet, så visade det sig dock vara kritik snarare än en fråga.

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

Men det som fick dem att lyfta frågan var att det, i deras ögon, inte framgick i kursplanen vari denna skillnad mellan betygen i de olika årskurserna bestod. Det var upp till varje lärare att avgöra och därför skiljde det sig antagligen ”jättemycket”, trodde lärarna. De ville ha stöd i kursplanen för alla betyg de satte på eleverna.

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

Skillnaden mellan då och nu hade alltså att göra med relationen mellan kunskapskraven och det centrala innehållet. När lärarna diskuterade denna problematik, uttryckte de sig gärna i termer av ”kunskaper” eller ”faktakunskaper” å ena sidan, och ”förmågor” å den andra. ”Förmågorna” exemplifierades som ”att man kan diskutera den [faktan], att man kan förklara, man kan argumentera så”. Svårigheten bestod i att man inte visste hur mycket eller vad i det centrala innehållet som krävdes för det ena eller andra betyget.

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

För jag kan tänka mig också, om det är någon elev som inte klarar sig och föräldrarna ifrågasätter, om man lusläser kunskapskraven, så kanske de kan tycka, ja men att man är godkänd. Eftersom det står ingenting om just kunskapskraven.<sup>113</sup>

I praktiken bedömde lärarna både faktainnehåll och förmågor (som de uttryckte det). Och vilken ”mängd” fakta de krävde, bestämde de utifrån erfarenheten av tidigare betygsbedömningar och nationella prov. Och detta ”känns lite svårt”, sa läraren. Det svåra rörde den nationella likvärdigheten och också viljan att rusta eleverna så att de klarade sina fortsatta studier:

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

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

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

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

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

2014 hade frågan om det centrala innehållets roll i bedömningen än mer ställts på sin spets i och med de nya nationella proven. En av lärarna såg då en risk att undervisningen, särskilt i årskurs 6, riskerade att bli ytlig till följd av det omfattande centrala innehållet som hon kände att hon måste hinna gå igenom inför proven.

En annan svårighet – som nämndes vid alla tre intervjutillfällena – gällde *hur* man skulle bedöma de nya förmågorna. Hur mätte man förmågor som att argumentera? Och kanske framför allt: hur fick man syn på bättre och sämre argumentation motsvarande alla betygsstegen? I denna del var det alltså ett slags kompetensproblem. Till detta kom den praktiska aspekten: man hann inte dokumentera så mycket som skulle behövas för betygssättningen. Det fanns till exempel inte tid att dokumentera vad eleverna sa hela tiden, påpekade en lärare 2014:

Lärare: Och alltså som det här att argumentera och, de bitarna. Det är klart att man har ju haft diskussioner tidigare också. Det är ju inte så, men det blir ju mera fokus på det. Men det som är svårt är ju att, man har ju en känsla. Men man har ju inte riktigt tiden att kunna dokumentera hela tiden. Ja, men nu... och hur man, alltså... hur man ska hinna göra det. Att nu sa den det. Så den tiden finns ju inte. Så att det blir ju mer, hur man... den känslan att man har det utifrån den erfarenhet som man har också naturligtvis. Att man, man ser. Och så där.

Intervjuare: Men så det känns som att det är fler saker man ska bedöma och borde dokumentera fast att man inte har en chans att göra det, så att säga?

---

113 Med det sista ”kunskapskraven” avser hon alltså kraven på kunskaper i meningen innehåll eller fakta; kunskaper *om*.

Lärare: Ja, så kan jag känna. Och svårt att veta hur man, alltså... Ja, jag tycker att det är svårt.

En annan lärare lyfte 2012 behovet av dokumentation i årskurs 7 och 8 för att han senare, i årskurs 9, skulle veta vilka delar av kunskapskravet han tidigare hade betygssatt. För att hinna med en sådan noggrann dokumentation skulle han behöva färre lektioner och mer tid för administrativt arbete. Eftersom han inte hade det, så hade reformen i praktiken inte medfört att han hade förändrat sin dokumentation. Han såg alltså behovet, men hade inte möjlighet att möta det och därmed blev det ingen förändring i praktiken.

#### *Värdeorden*

En tredje svårighet gällde värdeorden, där ju lärarna redan 2011 hade efterlyst nationella elevexempel som ett komplement till kunskapskraven, för att visa var betygsnivåerna skulle ligga. 2014 hade de fortfarande inte fått några nationella exempel i kemi, men viss vägledning ansåg de sig ändå ha fått genom de nationella proven. Bedömningsanvisningarna till dessa innehåller bland annat just elevexempel.

Lärare: Men hur det här man ska se vad mycket eller lite mindre kunna argumentera i djupförståelse, eller någonting sådant där, ordvalen som finns där.

Intervjuare: Värdeorden?

Lärare: Ja, värdeorden. Vad står de för? Det finns inga riktiga exempel någonstans heller, vad är det här? Men i nationella proven är det till hjälp där, då tänker man, då ser man: jaha, det behövdes inte vara direkt det här vokabuläret, man... Det är till hjälp ändå. Men jag är inte säker. Ja, visst har jag fått hjälp där, det har jag ju fått.

Nationella proven till trots, upplevde lärarna alltså fortfarande 2014 ändå viss osäkerhet inför värdeorden. Hur hanterade de då detta – givet att man ju som lärare ändå var tvungen att bedöma och betygssätta?

Intervjuare: Ja, men hur gör man som lärare då om man, och som du säger, känner sig osäker på, vad står de här värdeorden för och så?

Lärare: Ja, man diskuterar ju med varandra naturligtvis. Vi pratar ju mycket. Man är uppe i arbetsrummet och när vi har konferenser och så där. Om hur man kan göra. Men det är ju ingen av oss som sitter inne med svaret. Så kan jag ju säga. [...]

Intervjuare: Men om ingen av er har svaret så, hur gör ni då?

Lärare: Ja, vi... man gör... Naturligtvis så går man utifrån, alltså man har ju jobbat, jag har ju jobbat i snart 20 år så att det är ju klart att man har någonting, någon slags uppfattning, men det känns ju inte som att det är solklart. Och att man vet att man är rätt. Det gör det ju inte.

Läraren talade med sina kolleger och föll i övrigt tillbaka på sin långa erfarenhet. Men hon visste inte om hon hade rätt. Den andra läraren 2014 hänvisade också han till sin långa erfarenhet, professionalitet och att han helt enkelt läste dokumenten. Samtidigt slängde han in en liten brasklapp när det gällde just erfarenheten:

Så är nog värdeorden, vad, hur djupt är det på de, här på A här, vad är det som verkligen är skillnaden där emellan? Det är inte det att jag tycker att jag är jätte- duktig men nu ligger det här i en bruksort, det finns ju en risk att jag, "oj det här var duktigt", för att jag har inte mött den här riktiga klipparen någon gång kanske. [...] Säger man, "o vad duktigt, det blir ett A här". Jag sitter i min värld, va. Så det är inte omöjligt. Det kan nog vara.

Läraren hade visserligen många års erfarenhet, men de flesta av åren var på just denna skola. De erfarenheter av elever som han hade, var hämtade från en viss miljö – och här kom bruksortshänvisningen igen – så det kunde hända att hans bedömning av vad som var en jätteduktig elev hade påverkats av den miljön. Det fanns alltså en risk för relativitet. På det stora hela uttryckte han dock ingen stor osäkerhet när det gällde betygssättningen.

#### *Planering och elevkommunikation*

En förändring av kemiläropraktiken i Rönneviksskolan var att lärarna nu i högre grad använde den nya kursplanen aktivt i planeringen. En lärare som varit tjänstledig sedan 2011 och kom tillbaka läsåret 2013/2014, upplevde det som en generell och ganska stor skillnad att "alla är mycket mer medvetna om kursplanerna och vad de handlar om och sådär, än vad vi var då."

Den förändrade planeringen och medvetenheten berodde dock inte enbart på den nya kursplanen, utan också på det tidigare utvecklingsarbetet om lokala pedagogiska planeringar och bedömningsmatriser – ett arbete som hade pågått ett par år före 2011. Dessutom blev förändringen olika stor för olika lärare, dels beroende på hur de hade arbetat tidigare och dels beroende på deras inställning till sådana planeringar.

Den äldre av lärarna beskrev det fortfarande 2014 som att han hade börjat försöka jobba med skriftliga planeringar och matriser, men inte var färdig. Han visste att han skulle göra skriftliga planeringar att visa för eleverna och också lägga ut dem på hemsidan så att eleverna kunde gå tillbaka och titta på dem. Samtidigt framgick att han kände ett visst motstånd inför detta. Andra delar av intervjun gav vid handen att arbetssättet helt enkelt inte stämde så väl med hans sätt att vara som lärare: han hade mycket i huvudet genom sin erfarenhet och rutin, kunde vara spontan, komma på nya saker och anpassade efter situationen. Han sa också att det kändes lite onödigt att lägga ut på hemsidan eftersom det var få som gick in och tittade där. Visst måste eleverna få veta vad som förväntades av dem – absolut – men det kunde han ju berätta muntligt för dem. Trots att han inte hade kommit så långt med de skriftliga lokala pedagogiska planeringarna, var det generella intryck som intervjuerna gav, att han ändå hade förändrat sitt arbete på så sätt att kursplanen och nationella proven nu i mycket högre utsträckning än förut var startpunkter för planeringen (om än i hans huvud).

En yngre lärare beskrev däremot arbetet med LPP:er som en hjälp. Det var också tydligt att den nya kursplanen fungerade väl som verktyg i planeringen:

Intervjuare: Om man ser till de här olika delarna i kursplanen... Syfte och mål och centralt innehåll och så kunskapskraven.[...] Tycker du att det är tydligt hur de hänger ihop med varandra?

Lärare: Ja, det tycker jag att jag inte har haft några problem... Jag tycker att det är tydligare nu. Då vet jag att det här ska jag titta på när jag planerar vad jag ska ha. Och sen på syften här ska jag titta på att det ska jag ha med. Så att jag ser ...tränar jag allt det här?. Och sen bedömningen är ju efter det här. Så att ja, jag tycker att det har varit ganska klart. Sen har vi jobbat nu också med LPP:er. Och då tränar ju jag mig själv hela tiden. Då lär man ju koppla till centrala innehållet och vi kopplar till målen när vi gör planeringen. Så att det är också ett verktyg som har gjort att vi följer det här. Att man inte bara gör.<sup>114</sup>

Citatet visar alltså hur arbetet med LPP:er hade hjälpt henne att koppla undervisningen till den nya kursplanen: att man inte bara gör utan tänker igenom vad man gör.

Också en tredje lärare berättade att kommunikationen med eleverna hade förändrats på så sätt att hon var tydligare med målen, med varför man gjorde saker i undervisningen. Hon berättade om och visade sin planering för eleverna: vad de skulle göra och varför, vilka mål de skulle uppnå och hur det skulle bedömas. Sedan var inte alltid eleverna så intresserade, men hon försökte i alla fall. Dessa planeringar hade inte bara betydelse för eleverna, utan också för henne själv: för att hon skulle ha klart för sig vilken förmåga hon jobbade med osv.

Exakt vilken roll reformerna spelade för denna förändring i elevkommunikationen är dock svårt att säga, eftersom hon började göra pedagogiska planeringar redan före Lgr 11. Sedan hade de i och för sig förändrats lite över tiden. Ett tag arbetade hon mycket med matriser, men det hade hon backat på, "för jag känner att hålla på med att beta med varenda detalj, det blir nästan ogörligt."

Därför trodde hon inte själv att planeringarna hade ändrats så mycket i och med den nya läroplanen. Men lite hade den nog betytt ändå:

Men ändå kanske att det blir ännu tydligare, alltså man har ett ännu större behov av det, alltså för att kunna göra bedömningarna. Så måste man ju liksom verkligen ha klart för sig... ja.

Den förändring hon lyfte hade alltså med bedömningen att göra. Planeringarna behövdes mer nu, för att säkerställa att undervisningen ledde till det som hon skulle bedöma och också gav möjlighet att bedöma det.

Kemilärarna upplevde det också som delvis svårt att kommunicera de nya kunskapskraven till eleverna – och även föräldrarna. Inför arbetsområdena delade de ut planeringar till elever och föräldrar, men var inte säkra på att de läste och förstod alla gånger. Det svåra var att översätta så att det blev begripligt för eleverna.

Den ovan nämnda tolkningssvårighet som gällde relationen mellan det centrala innehållet och kunskapskraven, kunde också ställa till det i kommunikationen med föräldrarna, menade lärarna. Eftersom det inte framgick klart vilket och hur mycket innehåll som krävdes för ett betyg, kunde det bli svårt att försvara betyg inför kritiska föräldrar som själva läste kunskapskraven (som framgick i citat ovan).

---

114 Citatet är från en intervju 2011.

### *Betyg i enskilda ämnen istället för block*

I och med Lgr 11 blev det inte längre möjligt att som förut sätta blockbetyg, dvs. sätta betyg i NO istället för i de enskilda naturorienterande ämnena. En av lärarna såg detta som en ganska stor förändring. Den gjorde det svårare att undervisa ämnesintegrerat, tyckte hon. I praktiken bedrevs fortfarande en delvis ämnesintegrerad undervisning, eftersom kommunen hade bestämt att alla skolor skulle använda så kallade NTA-lådor (ett färdigt undervisningsmaterial). Men det knepiga blev då, enligt denna lärare, just bedömningen.

### *Förutsättningar för implementering*

Som framgår ovan var kemilärarna på Rönnviksskolan på flera sätt positiva till den nya läroplanen och betygsskalan, men kritiska i vissa avseenden. De uppfattade att den nya kursplanen och kunskapskraven krävde förändrade lektionsaktiviteter (även om det i praktiken var nationella proven som fungerat som ögonöppnare), och de påbörjade också under perioden en omläggning av undervisningen. De var vidare väl insatta i den nya kursplanen och uppfattade det som att det var deras skyldighet att följa den efter bästa förmåga. I dessa avseenden var alltså förutsättningarna för implementering goda.

Intervjuerna visade dock också på flera hinder för implementering. Ett par av dessa gällde tolkningssvårigheter: saker som lärarna uppfattade som oklara. När det gällde tröskelregeln fanns också ett visst motstånd eftersom man uppfattade att den kunde slå väl hårt mot vissa elever. Åtminstone en av lärarna menade dessutom att kraven var så höga att det inte var möjligt för alla elever att uppnå dem.

Andra svårigheter gällde lärarnas kompetens, såsom att lärarna var osäkra på hur man på bästa sätt skulle bedöma vissa av förmågorna; hur man skulle urskilja olika nivåer i att analysera eller argumentera exempelvis. Denna problematik uppstod nog också i kombination med de relativa värdeorden, alltså en praktisk svårighet i kombination med en tolkningssvårighet.

Tiden var ett hinder på flera sätt. Dels påpekade en lärare rent allmänt att det tar tid att förändra skolan – både att förändra sig själv men också att få eleverna med på noterna. Dels uppfattade lärarna det som omöjligt att fullt ut uppfylla de krav på dokumentation som de nya kunskapskraven förde med sig.

Som framgått ovan upplevde åtminstone en av lärarna att det omfattande centrala innehållet var svårt att hinna med utan att undervisningen riskerade att bli ytlig (i alla fall i årskurs 6). Den möjliga lösning på detta problem som en av lärarna pekade på 2011, nämligen att samarbeta mer mellan ämnena, hade inte realiserats 2014. Tvärtom blev den ämnesintegration man redan hade till en knepighet när betygen skulle sättas, i och med att man inte fick sätta blockbetyg.

Till tidsproblemen hörde också ökade krav på kringaktiviteter som mer allmänt ledde till att undervisningen blev lidande. Vissa av dessa ökande kringaktiviteter hade ingen koppling till reformerna, exempelvis de ökande föräldrakontakterna som lärarna själva trodde var uttryck för en samhällsförändring. Andra – som dokumentationen av bedömningen – hade ökat just som en följd av reformerna. Också de nya nationella proven spädde på tidsbristen vid vårt sista besök, 2014.

Ytterligare andra tidsproblem hade att göra med systemet med månadsomdömen, dvs. skolans försök att skärpa den individuella uppföljningen av

eleverna, i kombination med kravet att sätta betyg i enskilda ämnen istället för block. Som lärare måste man varje månad ha koll på hur alla ens elever låg till i alla de ämnen som man undervisade i. En av de lärare vi intervjuade 2011 berättade att det för hennes del innebar 300 bedömningar varje månad.

## Samhällskunskap

Avsnittet inleds i likhet med ovanstående avsnitt med det mottagande som den nya läroplanen med mera fick av samhällskunskapslärarna 2011 och fortsätter så med de konkreta förändringar det förde med sig. Sist redovisas hur förutsättningarna för implementering såg ut.

### Mottagande 2011

*Centralt innehåll uppstramat och kanske mer*

Lärarna som intervjuades för samhällskunskapsämnet 2011 uppfattade den nya kursplanen som tydligare än den gamla, utom när det gällde kunskapskraven. Den mest framträdande skillnaden var att man hade "stramat upp" det centrala innehållet, att det var "upp-punktat". Det gällde för de senare årskurserna där dessa lärare främst undervisade, men kanske i ännu högre grad för de lägre årskurserna. Det fanns ett visst tolkningsutrymme nu också, ansåg de, men inte lika stort som i Lpo 94.

Ingen av dem kom omedelbart på något som var direkt nytt i det centrala innehållet i just samhällskunskap. En lärare nämnde nya typer av texter och medier i och med Internets framväxt, men var osäker på om det var en nyhet i samhällskunskap eller svenska. Över huvud taget gällde många av hänvisningarna och de konkreta exemplen i intervjun 2011 andra ämnen, såsom historia, geografi, svenska eller slöjd. Just kursplanen för samhällskunskap verkade inte ha gett upphov till så mycket tankar och funderingar.

Samtidigt som lärarna inte just under intervjun kunde komma på några exempel på nytt innehåll eller att ämnet hade ändrat karaktär, så fanns hos dem en känsla av att det nu var *mer* innehåll att hinna med. Men på liknande sätt som hos kemilärarna var de osäkra på om det var en förändring av ämnet eller om det bara framgick tydligare nu.

Intervjuare: Om du jämför det med tidigare: Tycker du det har tillkommit innehåll, har det försvunnit innehåll eller är det ungefär som förut?

Lärare: Nä, jag tycker nog att det är... Eller det kanske är en känsla. Men jag tycker nog att det är mer. För att det... är vissa saker som man har reagerat på. Där man tänker att: "Oj, det här har jag nog inte alls hållit på med under Lpo 94!" Alltså så.

Intervjuare: Mm. Kan du ge några exempel?

Lärare: Inte så här på rak arm. Då måste jag läsa. Men jag... å andra sidan... min invändning är att jag är inte så säker på att det har blivit mer utan det är bara det att det har blivit tydligare. Och då har man en känsla av att det är mer.

De intervjuade samhällskunskapslärarna var positiva till att det centrala innehållet har skrivits fram tydligare i den nya kursplanen. Det var ett stöd för dem själva i planeringen, och en lärare trodde också att det på sikt skulle underlätta

för elevernas möjligheter att ha inflytande. Lärarna trodde också att det skulle bli mer lika mellan olika skolor i landet, vilket de uppfattade som positivt.

#### *Förmågorna känns igen*

De förmågor som skrevs fram i kursplanen, uppfattades inte som något nytt av dessa lärare (möjligen att lärarna skiljde sig åt lite sinsemellan):

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

Läraren menade alltså att kanske var de lite mer medvetna om att undervisningen ska inriktas mot förmågorna, men på det stora hela hade de redan tidigare jobbat på det sättet och kände sig trygga med det.

Ingen av lärarna upplevde att samhällskunskapen som ämne egentligen hade förändrats. En lärare hade dock en känsla av att samhällskunskapsämnet har fått en ökad tyngd, blivit viktigare i förhållande till andra ämnen. Kanske, sa hon, hade känslan att göra med kursplanens ökade tydlighet eller att det nu var obligatoriskt för att komma in på gymnasieskolan, vilket sände en signal om vikten av ämnet.

#### *Kunskapskraven*

När det gällde kunskapskraven däremot, uppfattade lärarna att tolkningsutrymmet fortfarande var stort – alltför stort. Så här beskrev de det i gruppintervjun 2011:

Lärare 1: Men sen när jag ska betygssätta det här då är det upp till mig att bedöma om eleven har väl underbyggda slutsatser kring det här.

Lärare 2: Ja.

Lärare 1: Och vad är väl underbyggda när man är 14 år?

Lärare 2: Precis. Eleven har grundläggande kunskaper eller eleven har goda kunskaper eller eleven har mycket goda kunskaper om olika samhällsstrukturer. Jaha. Vad är grundläggande, vad är goda, vad är mycket goda?

När lärarna faktiskt jämförde elevuppgifter, så var det dock inte några större skillnader i hur de uppfattade exempelvis ”enkla”. En lärare trodde att det kunde bero på att man hade kvar ett sätt att tänka från det tidigare betygssystemet. För att lärarna skulle känna sig trygga i den nya betygssättningen, behövdes elevexempel från Skolverket, liknande dem i nationella proven, som illustrerade vilka nivåer som åsyftades med de olika betygen.

Dessa lärare upplevde i och för sig också den förra kursplanen som otydlig vad gällde bedömning, men de hade förväntat sig en förbättring som de tyckte hade uteblivit. De tidigare betygskriterierna var samtidigt inarbetade, vilket innebar att man förut kunde ge exempel för att förklara för eleverna.

En av de intervjuade lärarna lyfte en otydlighet som gällde innehållet i kunskapskraven.<sup>115</sup> Syftet och centrala innehållet hängde väl ihop, ansåg hon. Där-  
emot var det inte lika tydligt i kunskapskraven, vilket innehåll som täcktes där.  
Hon uppfattade samtidigt att kunskapskraven var den viktigaste delen, eftersom  
det var på grundval av dem som bedömningen och betygssättningen gjordes.

Hon undrade också vilka krav som gällde för betygen i årskurser som saknade  
kunskapskrav. Vad kunde man förvänta sig av eleverna i årskurs 7 och 8 för de  
högre betygen? Här ville hon också ha stöd från Skolverket, i form av något  
exempel.

Lärarna var alltså besvikna på att kunskapskraven var otydliga och på andra  
oklarheter i betygssättningen. Värdeorden uppfattades som alltför "luddiga".  
Att de redan ett par veckor efter intervjun måste sätta betyg i årskurs 8 beskrevs  
som "panikartat" och de hade ingen aning om hur de skulle lösa det. I avsaknad  
av elevexempel som beskrev betygsnivåerna trodde de att betygssättningen även  
fortsatt skulle komma att variera mellan både skolor och lärare.

#### *Betyg i enskilda ämnen istället för block*

En annan skillnad mellan den gamla och den nya kursplanen som kommente-  
rades av samhällskunskapslärarna 2011, var att möjligheten att sätta blockbetyg  
nu hade tagits bort.

På skolan hade man tidigare för enkelhetens skull satt ett betyg i SO på de  
elever som ändå skulle ha fått samma betyg i de fyra ämnena, medan man hade  
satt flera betyg i de fall eleven har visat kunskapskvaliteter motsvarande olika  
betyg i olika ämnen. En lärare trodde att den stora skillnaden kanske snarare  
blev för de skriftliga omdömena, där man tidigare hade kunnat skriva om SO  
som en helhet, men nu måste skriva för vart och ett av de fyra ämnena.

### **Vad hände i praktiken?**

#### *Planering och elevkommunikation*

När det gäller konkreta förändringar i lärarpraktiken, handlade det för samhälls-  
kunskapslärares del mest om förändringar i planeringsarbetet. Tre av fyra inter-  
vjuade lärare berättade att de nu mer aktivt använde kursplanen i planeringen av  
arbetsområden och att de regelmässigt använde planeringarna för att förklara för  
eleverna vad de skulle göra, hur och varför och med hänvisning till kursplanen.  
Skillnaden låg i den systematiska kontrollen mot kursplanen och den explicita  
kopplingen dit, som var avsedd att ge en större tydlighet för elever och föräldrar.  
De gemensamma inledande delarna av läroplanen användes däremot inte på ett  
direkt sätt i planeringen.

Denna förändring i förarbetet och i elevkommunikationen påbörjades strax  
före Lgr 11 i och med det lokala utvecklingsarbetet om lokala pedagogiska pla-  
neringar. Men den nya läroplanen hade också spelat en roll. Lärarna la mer krut  
på detta nu; även en äldre lärare trodde att läroplanen "nog har blivit bra så till  
vida att jag tänker mera på nu att målbeskriva".

Delvis var detta nog en nyhetseffekt: man använde den nya kursplanen mer  
aktivt just för att den var ny. Men åtminstone ett par av lärarna uppfattade det  
också som en del av reformen, som något påbjudet. En sa exempelvis att hon

---

115 I en intervju från 2011.

hade förstått det som att nu skulle eleverna vara ”mycket, mycket mer förtrogsna med vad det faktiskt står i kunskapskraven, vad det står i centrala innehållet” och därför pratade hon mycket mer om detta. En annan beskrev på följande sätt hur hon använde kursplanen mycket mer än tidigare i kommunikationen med eleverna:

Men något som jag har tänkt på, som jag har använt kursplanen till mycket mer än tidigare, det är att jag verkligen visar, när det kommer sådana här diskussioner: ”Men varför ska vi läsa om det här och vad ska vi ha det här till?”. Ja, först försöker jag ge en egen förklaring till så, vad man kan behöva använda det till i framtiden så där, men sedan också dessutom så står det i kunskapskraven vad ni ska nå och i centrala innehållet vad vi ska ta upp. Och så brukar jag kunna läsa upp det och förklara det för dem också. Så att de vet att det är ingenting jag bara hittar på, utan det är någonting, det här ska alla lära sig på olika skolor. Det är någonting ni behöver ha med er i bagaget när ni kommer till gymnasiet sedan. Så det tycker jag också är ett bra stöd, så. Även om det står luddigt på många ställen och men jag tycker ändå att, jag brukar ta med mig den, så här ser den ut, läsa upp, berätta, det här är min lagbok.

2012 berättade lärarna också om hur de skrev in små omdömen i det ganska nya digitala dokumentationssystemet, och att de också kopplade omdömena till mål. Tanken var att eleverna och föräldrarna skulle förstå vart eleverna skulle sikta, hur de skulle gå vidare. De var lite kritiska mot detta arbete, eftersom de fått höra att de inte kunde skriva in målen såsom de var skrivna i kursplanen, för i så fall skulle föräldrarna inte förstå eller läsa. En lärare påpekade att i så fall blir det återigen en tolkning: den tolkning som just den här skolan gjorde. Men man visste inte om det var samma tolkning som en annan skola gjorde. Lärarna tyckte också att det var onödigt att de skulle sitta och skriva om något som en massa människor hade suttit under lång tid och formulerat. Det blev mycket betungande.

Också i övrigt märktes en viss skepticism. En lärare sa att visst pratade de nu mer med eleverna om målen och vart utbildningen siktade, men hon var inte säker på att det faktiskt gick fram, gick in. Ungdomarna lever i nuet, sa hon.

Utöver att kursplanerna användes mer i lärarnas enskilda planering, kom den 2014 också till användning i de pedagogiska diskussioner som då blivit regelmässiga till följd av de nya arbetslagen och rutinerna på skolan (se kapitlets första avsnitt).

#### *Undervisning och bedömning*

Varken de nya kursplanernas innehåll och utformning eller det faktum att de användes mer aktivt i planeringen verkade ha lett till några större förändringar av vare sig undervisning eller bedömning i samhällskunskap.

En av lärarna beskrev 2011 års planering så här:

Man kan få vrida [arbetsområdena] lite och plocka in nya saker. Så att jag...  
Det känns som att de sväller lite.

Det handlade alltså om att tillföra en del innehåll.

Förmågorna uppfattade ju lärarna inte som nya egentligen, så någon förändring av bedömningen och undervisningen av det slag som skedde i kemi behövdes inte, ansåg de. Kanske skiljde sig lärarna lite åt i detta. En sa exempelvis:

Vi har ju mer stöd i nya än gamla för det arbetssätt vi har haft. Och att man kanske tänker extra mycket på de här klurigare frågorna, att kunna jämföra, analysera, argumentera. Att man lägger kanske extra mycket tid på de uppgifterna också, tycker jag, jämfört med tidigare. Att försöka tänka, ja men hur ska de kunna använda det här, hur ska de kunna jämföra det och så där.<sup>116</sup>

En annan såg inte den nya läroplanen som ett skäl att förändra undervisningen, just för att den bekräftade hennes tidigare sätt att arbeta:

Nej, jag tycker, visst, man ska förändras men mycket tycker jag att jag har... Och framför allt, jag tycker att det har varit så tidigare, en så otrolig förmån att få jobba i SO för att det har varit... Jag har haft det här tänket. Jag brukar ha när jag berättar för kollegor eller när vi pratar, så tycker jag att jag alltid försöker förmedla det här, vi tar ett exempel, mitt fåniga exempel. Det regnar i Norge. Men vi måste få eleverna att tänka: *varför* regnar det mycket i Norge? Och kan vi få eleverna sedan att förstå: vad kan det här bli för *konsekvenser* av att det regnar mycket i Norge? Så tycker... Så har jag alltid tänkt. Och när vi har pratat en historisk händelse i SO:n så, händelsen i sig är väl intressant, men *varför* blev det så här? Så jag har nog jobbat ganska mycket tidigare så här, jag. Dragit mycket... Det tycker jag själv att det är, att dra parallella exempel. Att när man pratar om någonting i samhällskunskap eller religion som handlar om någonting, så gäller det alltid att hitta ett exempel som ligger *eleverna* nära. Och det tycker jag är ett sätt att få dem att generalisera, dra slutsatser. "Jaha, var det så. Det var så. Jaha!" Så jag har nog haft det tänket förut. Men att, det är som du sa, förstärks och påminns – ja, du gör rätt.<sup>117</sup>

Hon hade haft "det tänket" redan förut, och hon verkade dessutom också uppfatta det som ett typiskt SO-tänk som hon uppskattade. Någon förändring var därför inte av nöden.

#### *Kunskapskraven och det centrala innehållet*

Ett annat skäl till att samhällskunskapslärarna inte förändrade sin undervisning var att de tyckte att kursplanerna i vissa avseenden gav otillräcklig ledning. Precis som kemilärarna upplevde samhällskunskapslärarna det som ottydligt hur mycket och vilket innehåll som kunskapskraven pekade ut och som därför krävdes av eleverna för olika betygsssteg – och precis som i kemin var detta mycket mer framträdande i de två senare intervjuomgångarna än i den första. Den tolkningssvårighet som låg i att kunskapskraven kombinerar förmågor och centralt innehåll, blev tydlig vid tillämpningen av kunskapskraven i betygssättningen – och ännu mer så när de nationella proven kom.

2012 berättade sålunda lärarna att när de först fick den nya kursplanen blev de eld och lågor över att få ett mer konkret centralt innehåll angivet – "äntligen får vi veta vad vi ska hålla på med". Men sedan blev de nervösa inför hur de skulle hinna med allt, och hur de skulle nå till upp till kunskapskraven med allt innehållet. I och med betygssättningen ställdes frågan om hur mycket centralt innehåll som kunskapskraven implicerade, på sin spets.

I problemkomplexet ligger ett par sammanvävda frågor. För det första kan man i lärarnas utsagor ana en gammal diskussion om fakta och förmågor: vad

---

116 Citatet är från 2012.

117 Citatet är från 2014.

är viktigast, ska något prioriteras, måste man inte först lära sig ett stoff för att sedan kunna göra jämförelser etc.? I detta sätt att tala impliceras att man å ena sidan kan *ha* kunskaper och å andra sidan *använda* dem, och frågan handlar om balansen här emellan och hur man ska prioritera i undervisningen:

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

Kursplanen med kunskapskrav gav inget stöd i denna avvägningsfråga, ansåg de intervjuade lärarna. En ytterligare komplikation gällde som nämnts svårigheten att tolka värdeorden. I de delar av kunskapskraven som uttrycks i termer av att *ha* kunskaper, definieras betygsstegen med olika värdeord, som till exempel i "Eleven har grundläggande kunskaper om olika samhällsstrukturer."<sup>118</sup> Men lärarna undrade ändå: hur mycket och vilket innehåll motsvarar *grundläggande* kunskaper, hur mycket och vilket innehåll motsvarar *goda* kunskaper och hur mycket och vilket innehåll motsvarar *mycket goda* kunskaper? Att eleven enligt kunskapskraven ska visa att de har kunskapen, "genom att undersöka hur sociala, mediala, rättsliga, ekonomiska och politiska strukturer i samhället är uppbyggda och fungerar... etc." upplevde lärarna inte gav tillräckligt stöd. För *vilka* sociala etc. strukturer är det de ska undersöka? Det var tydligt att en livlig diskussion om dessa frågor fördes på skolan, men det var också tydligt att lärarna var frustrerade.

En annan och delvis därmed sammanhängande tolkningssvårighet som samhällskunskapslärarna lyfte, var om det räckte att en elev hade visat en förmåga – till exempel att föra välutvecklade resonemang – i en tidigare årskurs, eller om eleven måste visa förmågan igen och igen? De tre lärare som intervjuades 2012 var ense om att kräva en progression med åldern, så att kraven för A blev högre i årskurs 9 än i årskurs 7. Men "det är inte självklart", som en lärare uttryckte det: det var inte klart framskrivet i styrdokumentet. Och i kollegiet på skolan, fanns åsikten att det räckte att eleven en gång hade visat förmågan. Har man väl tagit körkort en gång, så räcker det, var en liknelse som användes i debatten. De intervjuade SO-lärarna hade dock en högre ambition, som framgår i det här intervjuutdraget:

Jag klarade det en gång och därför fick jag ett körkort. Och det har vi en diskussion, för att vi har en högre ambition att eleverna ska kunna – inte varenda Europas flod och det är inte det här vi är efter, någon traggelskola – men någon form av baskunskap, tycker vi att eleverna ska ha. Både vad gäller traditionell faktakunskap, men givetvis att dra slutsatser, som du är inne på nu, ökad progression. Att vi tycker att eleverna ska ha en viss grund även i ämnet SO. Och det får vi liksom inget riktigt stöd över vad samhället förväntar sig för form av grund. Det står ju faktiskt i, det står att vi ska få demokratiska medborgare och så. Men betyder det att en årskurs 9 ska veta att den ska gå till kommunalval, riksdagsval,

---

118 Skolverket 2011: *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*, s. 211.

landstingsval? Eller kan man säga att om en elev går ut nian och inte vet att man gör det här vart fjärde år, har den överhuvudtaget nått till kunskapskrav E då, om den inte vet, när den går ut årskurs 9, att det förväntas att du är en aktiv demokratisk medborgare i framtiden? Sådana här diskussioner, mycket intressanta diskussioner har vi.

Intervjuare: Är det oklart liksom?

Lärare 1: Ja.

Intervjuare: Att man ska veta det?

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

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

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

De intervjuade lärarna kände sig ganska trygga med hur de tänkte sinsemellan, SO-lärarna på skolan – men de såg framför sig att bedömningen skulle komma att bli mycket olika på olika skolor.

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

Istället väntade lärarna på de kommande nationella proven i SO, eftersom de då kanske skulle få en hint om vad som krävdes. En av lärarna uttryckte dock viss pessimism härvidlag, mot bakgrund av sina erfarenheter av en tvådagarskurs, de så kallade SO-dagarna. Hon blev besviken på att representanten för Skolverket då förklarade att det måste ta två år för myndigheten att konstruera stödmaterial och prov på grundval av de nya kursplanerna – samtidigt som lärarna förväntades kunna tillämpa dem direkt. Så här löd lärarnas berättelse:

Lärare 1: För att då satt ju vi ett gäng SO-lärare ifrån hela Sverige där och hade massor med frågor och så. Och då skulle ju vi skriva, då var det första terminen vi skulle sätta betyg och den där frustrationen lyste ju igenom hos oss tvåhundra, tycker jag.

Och då säger han på Skolverket någonting att, med stöd, stöd materialet var på väg. Och det vi blev lite upprörda över att han då säger någonting att, det här kräver sin tid att ge ett stödmaterial och nationella proven skulle man jobba igenom.

Och det behövde man två år på sig, det vill säga, det skulle gå två år från det här skrevs till det kom.

Och jag vet, jag blev väldigt upprörd och tyckte att då att man har svikit Sveriges lärarkår. Att man skickar ut ett dokument som man verkligen marknadsför som att "nu är det revolutionerande ungefär som 1842", att nu är, "det är nu vi kommer att fixa svensk skola". Men att man från myndigheten kan då säga, på en kurs, att "ni förstår att det här är så om... vi måste ha referensskolor, vi måste skicka ut de här proven som referens och så, så det här får vi inte göra för bråttom". Utan det skulle vi vänta på i två år, vilket kommer nu då antagligen.

Och då blir man ju, som en som jobbar på golvet, väldigt frustrerad att det förväntas att jag ska liksom anamma det här, men de, som då ska sitta och stödja mig i mitt arbete, de kan tycka att det här är alldeles för komplicerat så det här tar två år att sätta sig in i. Jag blev oerhört besviken då, alltså. Jag tycker inte att det var schysst alltså. Att man ska sjösätta den här – givetvis. Och det kommer att ta tid, det säger sig... Men jag tror att lärarkåren i allmänhet är ambitiös och vill göra ett bra jobb. Och vill gärna att det ska fixas redan från början, på något sätt, va. Och frustrationen gör då att... och då får man höra att, "nej, men det här är alldeles för komplicerat".

Lärare 2: Men vi ska fixa det ändå.

Lärare 1: Ja! Det har jag med mig som en oerhörd frustration att du ska bedöma vad som det här betyder men själva myndigheten får ha två år på sig att hitta ett stödmaterial och stödprov. [...]

Ja du, han kanske är en jättebra människa, jag vet ju ingenting om personen, men hans upplägg av förklaringen tog hårt i mitt hjärta i alla fall. [...]

Lärare 2: Jag håller helt med, det var liksom... som att få en käftsmäll riktigt så där att, det var inte alls kul. Och det var ju liksom, det bara vibrerade i [...] då när vi satt där.

Upprördheten var inte att ta miste på. Lärarna förstod att det var komplicerat och att det krävde tid och arbete att sjösätta den nya läroplanen. De hade uppfattat signalen om att det var en stor reformering med höga mål som nu skulle genomföras. Men de kände sig svikna, när de själva på mycket kort tid måste tolka och tillämpa en läroplan utan något stöd, därför att staten ansåg sig behöva mer tid för att ta fram stödet.

Som framgår i kapitlets inledning, hade besvikelsen och upprördheten också sin grund i att lärarna på denna skola kände sig utsatta för tryck och kritik från alla håll. Skolan hade som nämnts lågt genomsnittsbetyg sedan länge, och på senare år hade kommunpolitiker och allmänhet alltmer fått upp ögonen för både den lokala skolans resultat och hela Sveriges. Lärarna beskrev längre fram i intervjun hur de kände sig ifrågasatta och en av dem – en utbildad lärare med lång erfarenhet – berättade om hur hon nu börjat tvivla på sig själv som lärare. Det var i det sammanhanget – mot den bakgrunden – som hon efterlyste besked från myndigheterna om vad hon skulle göra som lärare. Hon återkoppelade här till frågan om fakta och förmågor. Vad var det som den svenska skolan hade gett för lite av? Vad var det som skulle höjas?

Lärare 1: Men samtidigt, det Björklund och gänget står och pratar om här, det är ju att vi måste, vi måste bli mer konkurrenskraftiga, vi liksom halkar efter och så, i Pisa och alla de här undersökningarna. Men vad är det vi halkar efter i? Är det

antalet ingenjörer, antalet Einstein eller är det, har vi halkat efter att svenska ungdomar idag är sämre på att argumentera än vad vår generation var?

Lärare 2: Det tror jag inte.

Lärare 1: Jag tycker det är svårt fortfarande efter 30 års arbete, det är som jag säger till kollegorna så här: Jag har aldrig under mina år varit så ifrågasättande mot mig själv och vad jag kan som jag har varit de senaste åren. Alltså jag bedömer att, jag klarar inte jobbet. Har du frågat mig om några, för några år sedan så har jag sagt, ja men jag är nog en förhållandevis duktig SO-lärare. Jag har otroligt mycket rutin och jag kan stoffet. Jag behöver inga böcker, jag kan det här, jag kan göra en lektion om i stort sett allt det här, det kan jag. Men idag när någon frågar mig så kan jag säga att, jag vet inte vad jag håller på med och vad jag förväntas av mig. Så den frustrationen vill jag att du har med dig! Jag vet inte riktigt vad myndigheterna vill att jag ska göra på lektionerna. [...]

Efter 30 års jobb, så ifrågasätts jag varje dag. Och jag kan alltså... elever kan överklaga, föräldrar kan överklaga, jag måste motivera, jag måste dokumentera, ha ryggen fri precis på allt jag gör, utifall. Så det är därför jag känner att, jag vet inte om jag klarar det här jobbet.

Intervjun visade på så sätt hur flera saker tillsammans ledde till frustration och irritation: den allmänna skoldebatten; kritiken mot just den här skolan och lärarnas arbete; de förväntningar som lanseringen av reformen hade väckt hos lärarna; en generell utveckling mot juridifiering i skolans värld och själva konstruktionen av kursplanerna och kunskapskraven.

#### *Nationella proven och förändrad uppläggning av undervisningen i SO*

Som nämndes ovan väntade lärarna på de nationella proven för att få vägledning i hur kunskapskraven skulle tolkas. När vi åter besökte skolan 2014 så hade de genomfört nationella prov. Men de var fortfarande kritiska och brottades med problemet med det centrala innehållets roll i bedömningen.

Den mest erfarna läraren som åter intervjuades var naturligtvis inte motståndare till vare sig förmågor eller fakta i kursplanen, utan ansåg som framgått ovan att den nya läroplanen bekräftade hennes ämnesuppfattning och hennes tidigare undervisning. SO-förmågorna är stoffberoende: man måste ha fakta för att kunna diskutera och analysera, annars blir det bara svammel. Oron handlade i botten om att det centrala innehållet var så omfattande i förhållande till undervisningstiden. På de tio–tolv timmar som stod henne till buds i vart och ett av de fyra SO-ämnena, så hann hon inte reflektera, samtala, värdera, analysera, generalisera och så vidare på alla de områden som angavs i det centrala innehållet. Men kunskapskraven gav henne ingen vägledning i hur hon skulle prioritera där.

De nya nationella proven i SO ställde saken på sin spets. Läraren uppfattade att signalerna från staten pekade åt olika håll:

Och där tycker jag det blir svårt att, om jag ska följa kunskapskraven då har jag väldigt, väldigt stor frihet egentligen. Att de ska kunna analysera, se historiska tidslinjer, i... Just i samhälle är det ju värdegrunden och det är modeller och begrepp. Men om det sedan är nationella provet som är riktmärket för min undervisning, då måste jag ha mycket på fötterna vad gäller faktainnehållet. Eller centrala innehållet.

Kritiken kunde alltså uttryckas som en fråga: är det kunskapskraven som ska styra eller är det nationella proven? Om jag ska följa kunskapskraven, sa läraren, så har jag egentligen väldigt stor frihet, men om det är nationella proven som är riktmärket så blir fakta mycket viktigare. Det exempel på nationellt prov som hon använde i detta sammanhang var årskurs-6-provet i religionskunskap. Eleverna måste veta hur det ser ut i en synagoga; de måste kunna jämföra hur det ser ut i en moské respektive en kyrka; och de skulle också kunna jämföra hinduistiska levnadsregler med kristna. Om hon då som lärare betraktade det centrala innehållet som ”tips”; om hon försökte ta det lite lugnt med innehållet på grund av att de bara hade tio timmar i ämnet under en termin – så riskerade hon att eleverna inte klarade nationella provet.

Eftersom förmågorna i SO-ämnena är innehållsberoende och eftersom lärarna inte visste vilket ämne och vilket innehåll eleverna skulle provas på, hade skolan lagt om undervisningen så att alla fyra ämnena lästes parallellt. De hade övervägt att läsa två ämnen i taget (två per termin), så som skolans NO-undervisning för tillfället var upplagd. Men då fanns risken att det prov som eleverna fick göra i årskurs 9 gavs i ett ämne som eleverna hade studerat ett år tidigare. Det var inte schysst mot eleverna. Men också att läsa alla fyra ämnena parallellt var problematiskt, ansåg läraren: eleverna blev förvirrade; det ”blev snuttifierat”.

En naturlig strategi i det läget, för henne som SO-lärare, var att väva ihop innehållet i de fyra ämnena för att effektivt ge eleverna en förståelse för helheten. Lärarna på denna skola såväl som andra i vårt urval, hade dessutom uppfattat också det som en signal från staten: att ämnesintegration och samarbete över ämnesgränser var ett lämpligt sätt att hantera det centrala innehållet så att det inte blev alltför omfattande för eleverna. Men denna väg uppfattade läraren inte som framkomlig i praktiken, eftersom hon numera inte kunde sätta blockbetyg utan måste sätta betyg i de enskilda ämnena. För att betyget skulle bli rättssäkert, sa hon, krävdes att hon bedömde och dokumenterade under resans gång, i vart och ett av ämnena. Detta försvårades kraftigt i ett ämnesintegrerat upplägg i form av ett SO-block. Också i detta avseende ansåg läraren att statens signaler pekade åt olika håll: å ena sidan använda ämnesintegration för att hantera det centrala innehållet och å andra sidan måste läraren sätta betyg i enskilda ämnen.<sup>119</sup>

Om undervisningen i samhällskunskap i Rönneviksskolan alltså bara hade förändrats på marginalen under läroplanens första år, hade den nu 2014 lagts om helt på det sättet att de fyra ämnena lästes parallellt hela vägen. Den ovan refererade läraren ansåg att undervisningen på så sätt ”nästan” blivit sämre.

Även så fanns risker i förhållande till de nationella proven. Tänk om de kommande nationella proven i årskurs 6 handlade om frihetstiden, som läraren hade planerat till slutet av vårterminen? Då hade hon inte gett sina elever en chans, eftersom hon hade använt sina dittillsvarande fyra veckor historia till stormakts-tiden.

---

119 Apropå statliga signaler kan också nämnas att Skolinspektionen i sin tillsyn förelade skolan att bland annat vidta följande åtgärder:

”Se till att undervisningen i olika ämnesområden samordnas så att eleverna får möjlighet att uppfatta större kunskapsområden som en helhet.

Se till att lärarna samverkar med varandra i arbetet med att nå utbildningsmålen och för att ge överblick och sammanhang.”

Systemet gjorde att läraren i uppläggningsen av undervisningen försökte vara strategisk i förhållande till nationella proven, snarare än strategisk i förhållande till målet att förbättra elevernas kunskaper (vilket var vad hon egentligen ville). Hon funderade på om hon skulle våga vara en "gambler" i sin planering i årskurs 9:

Kan vi "gambla" och tro att i år får vi samhällskunskap i nian eftersom vi inte har haft det än? Kan vi tänka så redan från början, så vi lägger all samhällskunskapsundervisning här innan nationella proven och "gamblar" så att vi kan köra all historia här [efter nationella provet] istället då?

Det positiva med nationella proven, var att de ändå gav ett "riktmärke" för de nivåer som kunskapskravens värdeord inte uttryckte – något annat riktämärke hade man inte. På skolan hade man lagt ner mycket tid på diskussioner om vad man skulle lägga i uttryck som "grundläggande kunskaper" etc. och lärarna var övertygade om att också andra skolor runt om i landet har fastnat i det. En annan samhällskunskapslärare pekade i sammanhanget på risken att bedömningen blir relativ de egna eleverna. Kommentarmaterialet till kunskapskraven som de hade läst, gav inte mycket ledning.

#### *Förutsättningar för implementering*

Som framgått ovan hade lärarpraktiken i samhällskunskap 2014 förändrats på så sätt att kursplanen nu användes mer aktivt och explicit i planeringen och i kommunikationen med elever och föräldrar. Införandet av en ny läroplan och också läroplanens själva utformning hade bidragit till detta, men förändringen hade börjat redan före reformen i och med det lokala utvecklingsarbetet med de externa konsulterna.

Intrycket av intervjuerna är samtidigt att denna förändrade planering och kommunikation inte hade lett till några större konkreta förändringar i hur ämnet undervisades. Lärarna uppfattade den nya kursplanen i allt väsentligt som en bekräftelse på att de redan tidigare hade legat "rätt" i sin undervisning och därför inte behövde ändra så mycket.

Den stora förändringen var att eleverna nu läste de enskilda ämnena ett i taget och parallellt. Skälet till detta var kombinationen av nationella prov och kravet på betygssättning i enskilda ämnen, sedan möjligheten till blockbetyg tagits bort. Den ovan refererade samhällskunskapsläraren ansåg som nämnts att detta för elevernas del nästan innebar en sämre undervisning.

Liksom kemilärarna uppfattade samhällskunskapslärarna läroplanen som ett viktigt styrdokument: den åtnjöt på detta sätt en hög status. Kursplanerna upplevdes också som viktiga i kommunikationen med elever och föräldrar: de sågs som redskap för att få elever och föräldrar att förstå vad eleverna behövde göra och varför de hade fått de betyg de hade fått. Denna funktion var viktig på skolan där en av de stora utmaningarna var att stärka elevernas motivation.

Samhällskunskapslärarna ville alltså följa kursplanen, men i vissa avseenden – framför allt när det gällde kunskapskraven – var den inte ett tillräckligt stöd. De uppfattade också en dubbelhet i signalerna från staten i fråga om hur undervisningen skulle bedrivas. Det gällde framför allt hur de skulle hantera det i deras ögon omfattande centrala innehållet.

## Svenska

Också för svenskämnet presenteras först mottagandet av nyheterna hösten 2011 och därefter vilka förändringar av praktiken som har skett. Sist kommenteras förutsättningarna för implementering.

### Mottagande 2011

I svenska intervjuades 2011 bara en lärare enskilt och två i grupp, varför underlaget blev ovanligt litet just detta år i denna skola. Den enskilt intervjuade läraren hade tidigare undervisat framför allt i lägre årskurser. Hennes mottagande av den nya kursplanen präglades inte bara av den nya undervisningssituation som årskursbytet innebar, utan också av att hon inte hade hunnit sätta sig in i den nya kursplanen så väl som hon ville. Hon var frustrerad över att läroplanen kom så sent – lagom till en välbehövlig semester efter ett tufft läsår – och över att de lokala implementeringsaktiviteterna i hennes tycke varit helt otillräckliga.

Lärarens första reaktion på den nya läroplanen var: "Wow, vilken bibel!" Men sedan fann hon att även om det nu fanns nerskrivet mer exakt vad eleverna skulle kunna, så var det "fortfarande väldigt mycket tolkning" och "jätteflummigt". Båda lärarna uttryckte frustration över kunskapskravens värdeord, och menade att det fortfarande fanns utrymme för alltför olika tolkningar hos olika lärare. "I huvudsak fungerande" eller "grundläggande kunskaper" kunde betyda olika saker för olika bedömande lärare. De kände en stor nervositet inför den förestående betygssättningen årskurs 8, eftersom de inte förstod hur de skulle göra och inte hade hunnit diskutera ihop sig. Det var "makabert" att de skulle betygssätta utifrån detta.

Den enskilt intervjuade läraren lyfte också andra svårigheter med betygssättningen: kunde man sätta högsta betyget redan i årskurs 7 och i så fall på vilken grund?

I övrigt hade den enskilt intervjuade läraren en känsla av att det nu var ett mer omfattande innehåll i ämnet och kanske också ett ännu större ansvar för svenskämnet än tidigare. Hon hade dock svårt att peka ut vad som hade tillkommit (och hennes bedömning kan ha påverkats av hennes intryck från SO-ämnena, som hon också undervisade i och där hon var mer inläst).

En skillnad som lärarna pekade på med det nya, var att det blev "oerhört tydligt i de nya kunskapskraven att man ska uppfylla varenda rad, för att nå det betyget" – alltså det som i rapporten benämns tröskelregeln. De trodde att detta skulle spä på den redan tunga bördan som bestod i att föräldrar och elever krävde att lärarna skulle ställa upp med material, stöd, instruktioner och omprov, närhelst en elev hade missat något. Detta problem var dock större i SO-ämnena än i just svenska, menade de.

### Vad hände i praktiken?

#### *Planering och elevkommunikation*

En av de intervjuade lärarna 2014 beskrev – i likhet med lärarna i de övriga studerade ämnena – hur den nya läroplanen användes aktivt på ett helt annat sätt än den tidigare. Lpo 94 var en textbok med fina ord som man kunde kika i, men det var aldrig så att man "ägde" den. Hon kände i och för sig inte att hon riktigt ägde den nya kursplanen heller, men när den kom försökte lärarna verkli-

gen implementera den: de satt ner och jobbade med den på ett sätt som de inte hade gjort tidigare.

Den andra läraren såg dock inga större förändringar för planeringen och elevkommunikationen. Hon arbetade redan före Lgr 11 på det sätt som man nu skulle jobba:

Nej, alltså jag var ju så redan innan, mycket det här med att eleverna har ju också rätt till att veta, varför gör man de olika sakerna. Och det, jag jobbade mycket redan innan Lgr 11 på det här viset som vi idag verkligen ska jobba. Så att min undervisning har väl inte förändrats så mycket. Inte, klassrummet har väl förändrats från det jag sa tidigare, att jag har mindre motiverade elever. Men inte, nej, jag tycker inte det. För jag, som sagt, jag jobbade oerhört mycket målstyrt. Matris-mässigt. Alltså det gjorde jag redan innan. Så att det, för mig har det inte förändrats så mycket nej. Det har det inte.

I dessa delar – att jobba ”målstyrt, matrismässigt” – såg hon alltså inget skäl att förändras. Däremot framgick i intervjun 2012 att värdeorden i den nya kursplanen hade inneburit ett översättningsarbete av de gamla matriserna för henne. Hon hade ända sedan hon började som nyutexaminerad lärare, använt sig av överstrykningspenna och matriser för att på ett systematiskt sätt bedöma elevarbeten och samtidigt visa eleverna vad som kunde förbättras och hur. Med hjälp av överstrykningspennan markerade hon i matrisen vad eleven hade klarat av och vad han eller hon var på god väg att klara, och därmed också vad som saknades. Nu gjorde hon dessutom likadant i kunskapskraven och la så till en liten kommentar och betyg.

Som nämnts ovan hade skolan ett par år före den nya läroplanen tagit hjälp av utomstående konsulter i arbetet med Lpo 94. Av konsulterna fick lärarna veta att progressionen i sådana matriser absolut inte skulle uttryckas med hjälp av särskilda uttryck: ”Man får inte bara öka värdeordet framför resultatet – ungefär något sådant där.” När sedan Lgr 11 kom, var kunskapskraven konstruerade med just sådana värdeord som konsulterna hade bannlyst. Hur detta skulle hanteras var något som läraren fortfarande 2012 kämpade med, och problemet handlade om hur värdeorden skulle tolkas:

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

Lärare: Ja.

(skratt)

Lärare: Ja alltså...

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

Lärare: Nej, ”löst” – jag jobbar med det dagligen. (skratt) Nej men alltså det är ju så, förr var ju mer matrisen, tyckte jag, mer ett innehåll. Och det var väl lite det också som [konsulterna] visade oss att... Och det var ju ett arbete som vi gjorde med Lpo 94 mer eller mindre när vi visste att Lgr 11 pågick, alltså arbetet kring det. Så det kändes ju lite så där. Men alltså förr var det ju mer, ja men ta en bokrecension. Du har skrivit innehåll, du har skrivit handling, kommenterat språket,

givet ett enkelt omdöme. Så. Och i VG så stod det, du har även med [...] En enkel personbeskrivning, där du presenterar huvudpersonens egenskaper, både yttre och inre, typ så. Och sen då, och ett omdöme där du motiverar dina åsikter, eller nåt sånt där. Och sen då, alltså självklart fanns ju G-delen med i alla. Och sen då MVG: du har även med ett budskap, där du resonerar kring budskapet. Kopplade till författaren. Personbeskrivningen är mer, mer detaljerad. Där blev det värdeord igen. Där du har ett välutvecklat... nej men alltså, det var lite mera en innehållsprogression.

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

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

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

De svensklärare som intervjuades 2012 tyckte allmänt att det var svårt att kommunicera kunskapskraven till eleverna. Texten i kursplanen behövde "översättas" för att eleverna skulle förstå den. Detta var i och för sig lika svårt med den gamla läroplanen, Lpo 94. Men lärarna upplevde att Lgr 11 i någon mening hade svikit förväntningarna härvidlag. En av deras kolleger hade varit på konferens eller liknande, där skolministern hade sagt att vad eleverna ska kunna, det står i kunskapskraven och man ska inte behöva skriva om ett ord:

Lärare 1: Man ska inte sitta och lägga massa tid på och skriva, det står där vad de ska kunna.

Lärare 3: Då undrar jag om eleverna vet vad dramaturgi betyder. (skratt)

Lärare 1: Då får man hoppas att jag gett dem den färdigheten att de kan hämta en ordlista och kolla upp det.

Lärare 3: Men även om de slår upp det så är jag inte så säker på att de kan förstå det.

De intervjuade lärarna ansåg att konkreta elevexempel var A och O för att eleverna skulle förstå vad de olika betygen innebar. Tidigare hade man tagit hjälp av elevexempel från de nationella provens bedömningsanvisningar, men 2012 fanns inte den möjligheten på samma sätt, eftersom några nationella prov baserade på Lgr 11 då ännu inte hade genomförts.

Den ena läraren hoppades i början av undersökningsperioden att den nya kursplanen skulle fungera bättre i kommunikationen med föräldrarna. Lgr 11 var trots allt tydligare än Lpo 94: vad man skulle arbeta med och vad eleverna skulle kunna fanns tydligare angivet nu. Att få föräldrarna med sig på tåget, att få hjälp av föräldrarna med att förmå eleverna att göra sitt hemarbete, att få eleverna att förstå vikten av anstränga sig i skolan – detta var en stor fråga och

utmaning på Rönnviksskolan. En tydlig kursplan skulle vara till hjälp både för detta och i diskussioner med föräldrar om elevernas betyg:

Och där kan jag känna att där har vi ju, vi har ju varit fel ute under många år. På grund av flum-94:an. Alltså lite så kan jag känna att, det var där vi verkligen tappade möjligheten för föräldrarna att verkligen berätta att det här krävs. Nu så, återigen alltså, nu står det, nu är det tydligt exakt vad som ska finnas med. Jag menar vi har ett innehåll och vi har kunskapskrav, de ska höra ihop, och det här ska vi hinna med. Det fanns ju inte på samma sätt i 94:an. Så att jag hade ju, jag vet inte hur många diskussioner jag hade förra terminen, när föräldrar hör av sig och säger att "men herregud, hur kan du sätta ett F på min sons bokrecension?" eller "hur kan du bedöma det här?" "Ja, men alltså titta, det står här!" "Det här är inte ett E, det här är ett F, för han har inte med alla de här grejerna". Ja, men förr, just bokrecension, är ju ett sådant tydligt exempel. Ja, men backa, det står här och vi kan inte göra någonting åt det. Men den tiden vi har haft med Lpo 94 har ju också gjort att vi, tycker jag, att vi har tappat det konkreta väldigt mycket. Så förhoppningsvis om tio år så kanske vi har kommit någonstans med det där.

När hon 2014 tittade tillbaka på hur det hade utvecklats, var hon dock pessimistisk på den punkten:

Diskussionen gentemot elever och föräldrar har ju inte förändrats bara på grund av Lgr 11, utan den har ju... Det är sociala faktorer, helt enkelt, tror jag, som gör det.

En ny läroplan såg hon alltså inte längre som en lösning; problemet med elevmotivationen hade andra orsaker som inte kunde avhjälpas med tydligare kursplaneskrivningar.

#### *Kunskapskrav och bedömning*

Värdeorden upplevdes alltså av svensklärarna som något problematiskt, från 2011 till 2014. Det går samtidigt att se en utveckling i attityden över åren. Hösten 2011 var lärarna nervösa. De hade inte förstått hur de skulle tolka kunskapskraven och de hade inte fått tid att diskutera sig samman; det var "makabert" att de skulle sätta betyg redan till julen 2011. Hösten 2012 pågick ett slags "översättningsarbete" av ovan beskrivna slag. Lärarna hade läst Skolverkets kommentarmaterial till kunskapskraven i svenska och även diskuterat det i ämnesgruppen; vridit och vänt och funderat på vad där stod. Men de kände fortfarande inte att de visste. Man får en hint i alla fall, sa en lärare. Hon trodde ändå att det skulle ta ett tag innan de var överens om vad progressionen betydde. "Och sen när vi är överens, då ska vi bli överens med resten av Sverige också. För det är ju vi som bestämmer," la hon till med ett leende på läpparna. 2012 hade lärarna alltså uppfattat att staten inte skulle bistå med ytterligare auktoritativa tolkningar, utan den nationella likvärdigheten hängde på att lärarna kom överens med övriga lärare i riket.

Också 2014 upplevde lärarna värdeorden som relativa. "Det går ju inte att hitta något facit till dem", som en av dem sa. Det som är "gott flyt" idag, var kanske "mycket gott flyt" för tio år sedan:

Vad är det som är... även om det är väldigt fint strukturerat så. Så är... eller det vi var inne på, med de här värdeorden som, det går ju inte att hitta något facit till dem. Läser med flyt, gott flyt, mycket gott flyt. Vad är det som är flyt? Var går grän-

sen? Det får ju bli en liten känsla av... och då utgår man ju ofta utifrån sig själv, eller egna erfarenheter av andra elever så att det kan ju liksom, ändra sig över tidsspannet på tio år kanske bara. Att det som de, med mycket gott flyt för tio år sedan, det kanske är gott flyt idag eller, ja. Hur det nu blir.

Intervjuare: Det blir relativt liksom, elevgruppen lite grann?

Lärare: Ja, precis.

Intervjuare: Ens erfarenhet av tidigare elever?

Lärare: Ja, jag tror det.

Intervjuare: Som är referensramen?

Lärare: Ja.

Men hon visste inte vad man skulle ha istället. Därför ville hon att skolan själv skulle ha en ram för det, en gemensam bank med undervisningsmaterial, uppgifter och elevexempel.

Alltså vi kan ju häva ur oss kritik gentemot enkla, utvecklade, välutvecklade, väl genomfört och väl... ja, hela det här, va. Men vi har inget förslag på vad som ska vara där istället. Jag vet inte. Det... Och därför då tycker jag att, just det här att vi behöver jobba upp så att vi på skolan har en, en ram för, här är det, det här är enkelt. Här har vi exempel på lite olika varianter av texter till exempel. Och det här är snäppet över och ytterligare ett snäpp.

Ännu hade man inte förverkligat en sådan ram. Det krävde, som allt annat i skolvardagen, tid.

Den andra läraren nämnde inte värdeorden spontant 2014. På en direkt fråga om hon fortfarande kände en osäkerhet i tillämpningen beskrev hon dock sin irritation inför formuleringarna. Precis som tidigare hänvisade hon till vad konsulterna ansåg om att uttrycka progressionen på det viset. Man visste inte vad som avsågs med "god läsförståelse" och "mycket god läsförståelse". Det hon ville ha var konkreta exempel. I brist på det diskuterade hon med sina kolleger. Man fick vara nöjd om man åtminstone kom överens med dem:

Jag känner mig mer trygg i att, nej, men det, när det står så här nu så måste jag utifrån de här, så får jag liksom tänka att, så här är det. Och så diskuterar vi och så vidare. Och så får vi liksom bestämma oss för att, så länge vi inte har ett konkret exempel på att så här ser det ut så får vi vara nöjda med att vi i alla fall är överens. Men jag tycker, jag är fortfarande oerhört irriterad och störd på, formuleringarna helt enkelt.

Utvecklingen över tid illustrerar alltså hur en inledande frustration övergår i en pragmatisk hållning: Nu är vi i detta läge och vi måste hantera det på något sätt. Så länge vi inte vet så får vi hjälpa varandra på skolan och helt enkelt bestämma oss för att det vi själva kommer fram till är rätt – ungefär så resonerade lärarna. De efterlyste för övrigt vid alla tre tidpunkterna också diskussioner med ämneskolleger vid andra högstadieskolor. I liten utsträckning hade sådana faktiskt genomförts 2012, men lärarna upplevde det inte som tillräckligt.

I andra delar av intervjun med den irriterade läraren, framkom att de nationella proven i svenska ändå hade fungerat som riktningsgivare, i och med att de innehöll sådana konkreta elevexempel som läraren efterlyste. Fast de kvarläm-

nade ändå en osäkerhet, eftersom hon inte kände igen sina egna elever i bedömningsanvisningarna: "det praktexemplet, så skriver ju inte en elev".

En annan problematik som lärarna tog upp 2014 var det som i denna rapport kallas tröskelregeln. Det var så många bitar man skulle bedöma, så den ena. Tidigare var det mer generöst. En elev som var stark i vissa avseenden kunde vinna på det. Nu blev det bara ett E om en aspekt låg på den nivån. Hon tyckte att det var "lite snålt" och att "det känns orättvist många gånger". Det var inte många elever som hade "hela paketet". Det exempel hon lyfte var elever som inte hade den muntliga förmågan eller inte vågade i den delen, men som var virtuoser i det skriftliga.

Som lärare ville man så gärna vara generös mot sina elever. För att se till att det blev rätt, samarbetade lärarna och rättade i grupp. Det var åtminstone två oberoende bedömare i till exempel rättningen av nationella proven.

Förändringarna hade inneburit att det gick åt mer tid idag: till att bedöma, till att "strukturera", till att försöka förmedla till eleverna vad som bedömdes. I enstaka fall kunde det hända att elever fick ett lägre betyg än vad de skulle fått med de gamla bestämmelserna.

Den andra läraren 2014 uppfattade på ett liknande sätt kraven som högre med Lgr 11 i och med att det var så "detaljerat" idag, så "nedpunktat" vad eleverna skulle kunna. Det var inte bara det centrala innehållet hon syftade på när hon beskrev det som nedpunktat, utan också själva kunskapskraven:

[O]m man tar en sådan sak som med svenska då, när det gäller läsning. Om man tittar på det så är det ju liksom, ja, det är ju fem olika kunskapskrav. Eller det är ju ett stort gediget kunskapskrav, men om man delar in det då i fem olika delar bara när det handlar om att läsa och förstå. Läsa och förstå en bok, och så vidare. Dels hur man läser och dels hur man jobbar vidare med en text. Och hur man kan koppla texten till egna erfarenheter kontra författarens levnadstid. Kopplingen till upphovsmannen, alltså det är liksom, ja. Det var inte där jag började för 17 år sedan. Det var liksom inte det. Sedan hade vi, vi hade ju spaltat ned det så som egna krav, att för att klara bokrecension så ska du kunna de här sakerna. Men idag finns det ju där. Och då har vi ju det kravet på oss. Att alla kolumner eller alla punkter under E ska vara uppnått för att de ska få ett E. För att det är ju både det centrala innehållet men även kunskapskraven ihop, gör ju också att vi ska ju försöka hinna med så mycket, på så kort tid, känns det som. Det är ju, det är mycket att hinna med att testa på varje elev känns det som, under en kort period.

Det var alltså det centrala innehållet i kombination med kunskapskraven och i kombination med tröskelregeln, som tillsammans innebar högre krav på eleverna. Det gjorde också att det kändes som om det var mycket att *hinna med*, hinna med att testa varje elev på.

Till svårigheten att hinna med, bidrog också det faktum att högstadielärarna nu sedan tre år tillbaka hade ansvaret för årskurs 6 och betygssättningen där. De måste sätta betyg redan efter en termin, trots att de inte hade så bra koll på vad eleverna kunde. Det här hade lett till en diskussion i kommunen om hur F-5-lärarna skulle jobba. Det var mycket som skulle uppnås under kort tid, både till betygen i årskurs 6 och sedan under årskurs 7–9.

De högre kraven hade lett till att färre elever nådde de högre betygen. MVG var svårt att få, men A var ännu svårare, som lärarna uppfattade det. Fokus i skolan låg också mycket på att "få alla över det strecket", alltså E. Vi har en

skolchef, sa en av lärarna, som står där varje terminsstart och säger att alla måste nå E, vi måste höja meritvärdet.

Lärarna var också fortfarande 2014 osäkra på hur de skulle tänka om betygssättningen i årskurs 9, mot bakgrund av vad eleverna visat i årskurs 7:

Och sedan har vi nian: räcker det med att man klarar det i årskurs 7 och att man då fortfarande kan säga i årskurs 9: "Ja, men den har fortfarande klarat det"? Eller måste man testa det varje år? Det är också en sådan här fråga. Bokläsning i årskurs 7, skiljer den sig jämfört med årskurs 9 eller vad? Så att det... vi är fortfarande ute och famlar. Vi känner oss som Bambi på hal is fortfarande efter, så lång tid ändå känns det som. Vi sätter betyg med någonting som vi kanske egentligen inte kan om vi ska vara ärliga.

En av lärarna tog också upp frågan om B- och D-betygen: "Vad är ett B? Hur mycket krävs det för nästkommande betyg för att D:et eller B:et ska upp då?"

Osäkerheten kring bedömningen märktes också i frågan om lärarna behövde någon typ av kompetensutveckling. Den ena läraren nämnde då just kompetensutveckling i bedömning, eller "samstämmighet i bedömning". "Så att man ändå någonstans får känna sig säker på att man är på rätt spår."

#### *Förändringar i undervisningen*

2014 hade lärarna tillämpat den nya läroplanen ett par år och dessutom genomfört nationella prov baserade på den. De beskrev då en hel del förändringar till följd av reformpaketet.

De konkreta förändringar i svenskundervisningen som den ena läraren berättade om, handlade till största del om anpassningar som gjorts till följd av de nya nationella proven. 2013 års nationella prov hade haft ett annorlunda upplägg än de som var baserade på den förra läroplanen, och det visade sig att skolan inte riktigt hade lyckats förbereda eleverna för alla delar i provet. Därför hade de nu ändrat lite i undervisningen, till exempel genom att införa bokprat som eleverna ansvarade för och där de fick leda diskussioner.

Läraren använde också gamla nationella prov som läromedel emellanåt:

Och sedan har jag också smugit in texter ifrån gamla nationella prov. Där vi rent har liksom, antingen så har de fått här, testa, pröva. Det här med att läsa mellan raderna och sådana saker. Och andra gånger så har vi ju tagit en sådan text och jobbar gemensamt. Pratad om det mera. Att det är den här frågan, vad är det de vill egentligen? Vad är det som de är ute efter? Vad, hur kan du liksom se det?

Det exempel hon berättade om här handlade om att kunna lista ut att det nog regnade eftersom flickan i texten hade en gul regnrock, trots att det inte uttryckligen stod vilket väder det var. För att hantera det centrala innehållet "lässtrategier" i svenskan, hade hon också lagt om undervisningen på så sätt att de pratade mer om "olika tekniker" eller "studieknep: hur du attackerar en text, beroende på vad det är för någonting". Dessutom läste eleverna mer nu: de hade bänkbok och förde logg om den.

Läraren grubblade mycket på hur hon kunde konstruera uppgifter som täckte in så många bitar som möjligt, för att spara tid. Hon försökte också hitta uppgifter som "visar på förmågorna, och inte bara rabbla kunskap." Eleverna var dock inte helt nöjda med detta. För dem låg det en trygghet i att "producera". Det skulle synas att man hade jobbat: "Ska vi inte jobba något mer i boken?"

Den andra läraren tog redan 2012 upp att den nya kursplanen innebar en starkare styrning. Vad hon än gjorde måste hon kunna hitta det i kursplanen – och så kände hon inte med Lpo 94. Hon hade heller inte tid med något annat än det som stod i kursplanen. Den positiva sidan av styrningen var att skolorna i landet på så sätt skulle bli lika, och det var bra när man nu ”jämför skolor hit och dit”.

I intervjun 2014 återkom denna lärare till den starkare styrning som hon upplevde att den nya kursplanen hade fört med sig. Då framstod också den negativa sidan av styrningen klarare. De högre kraven hade lett till att hon fokuserade mycket på de saker som måste klaras av, berättade läraren, och då blev det lätt tråkiga, tradiga, jobbiga lektioner. Hon upplevde att hon inte hade lika mycket utrymme för de mer lättsamma och lekfulla undervisningsmetoder som eleverna älskade. I viss utsträckning använde hon fortfarande sådana metoder. Annars orkade man inte med jobbet som lärare, menade hon.

Som framgått ovan upplevde båda lärarna 2014 att bedömningen nu tog mer tid, vilket spädde på den allmänna tidsbrist som rådde i lärarvardagen. Samma lärare som berättade att den starkare styrningen innebar fler tradiga och jobbiga lektioner, menade att även tidsbristen i förlängningen ledde till tråkigare undervisning:

Många jobbar över. Många jobbar mer än sina tio timmar, förtroendetiden. [...] Men det, alltså, vart man har tagit tiden ifrån? Ja, planering av lektioner. Den här tiden man faktiskt hade förut, att arbeta fram nya metoder och så vidare. Det är där, oerhört mycket som har försvunnit där. [Det] är mycket sådan tid som man får ta. Utan planeringstiden, som vi har mellan våra lektioner, är ju mer bedömningstid så. Så att, för den ambitiöse läraren då, där jag själv tycker att jag befinner mig, så är det alltså [...] allvarligt. Nej, alltså nätterna sov vi ju på förut. [...]

Så den som verkligen tar sitt arbete på allvar så är det... Det är fritid som får stryka på foten. Det är tragiskt. Jag har en kollega som sitter mer eller mindre här varenda lördag och söndag och jobbar. [...] Det är då de här tradiga lektionerna kommer. När man inte själv orkar längre. Därför att man är så trött och slut och man har inte hunnit planera. Och då blir det [...] någon tradig lektion där man gör det man alltid har gjort. Och så. Och istället vill man... så vet man att man har pressen på sig. Det ska vara roligare. Du ska hitta på nya metoder. Och så börjar man springa i ekorrhjulet.

Det citatet visar på är alltså indirekta och oavsedda effekter av reformerna, snarare än direkta. Tidsbristen påverkade kvaliteten på undervisningen och den hindrade samtidigt förändringsarbetet, upplevde denna lärare.

#### *Förutsättningar för implementering*

De konkreta förändringar i svenskundervisningen som beskrevs i intervjuerna, verkade framför allt följa på förändringar i de nationella provens utformning. Flera andra nyheter på bedömningssidan verkade samtidigt bidra till en avsaknad av förändring av undervisningen, helt enkelt för att tiden och orken inte räckte till för reflektion och utvecklingsarbete när bedömningen fått sitt. Precis som i de övriga ämnena, uppfattade lärarna läroplanen som ett viktigt styrdokument, så viljan att följa den saknades inte. Särskilt inledningsvis var lärarna tvärtom positiva till den starkare styrningen som de uppfattade följde med den nya kursplanen.

## Årskurs 6 och tidigare

En hel del förändringar som kommenterades av lärarna i intervjuerna handlade om årskurs 6 och även de tidigare årskurserna. 2011 påpekade både kemi- och samhällskunskapslärarna att en skillnad mellan den gamla och den nya kursplanen, var att ett centralt innehåll nu var specificerat också för årskurs 1–3 och årskurs 4–6, vilket de hoppades skulle leda till att eleverna på sikt hade bättre kunskaper i deras ämnen, när de kom till årskurs 6. Bland lärarna i lägre årskurser saknade vissa utbildning i dessa ämnen och rent allmänt upplevde våra ämneslärare att NO och SO inte var prioriterat i kommunens skolor, utan fokus var på de tidigare behörighetsgivande ämnena svenska, engelska och matematik.

En av kemilärarna tyckte sig 2014 också ha sett en viss förbättring av kunskaperna hos de elever han tog emot; dock kunde det också vara en effekt av det kommungemensamma arbetet med NTA-lådor, som gav eleverna en viss laborativ vana. Annars var detta inget som nämndes av lärarna.

Samtidigt som lärarna uppskattade att de nya kursplanerna tydligare specificerade vad undervisningen i lägre årskurser skulle behandla, innebar förändringarna nya svårigheter. På Rönneviksskolan hade man nyligen flyttat över årskurs 6 till skolan. Lärarna hade varit skeptiska till detta inledningsvis, men tyckte 2011 att det hade fallit ut väl. I och med reformerna innebar dock detta att de också måste sätta betyg i årskurs 6 redan efter en termin. Lärarna upplevde att det var svårt eftersom de inte hunnit lära känna eleverna och deras kunskaper så väl vid det laget. Eftersom kunskapskraven också hänvisade till centralt innehåll, uppstod även en svårighet i att lärarna inte visste hur eleverna hade presterat i vissa delar av kunskapskraven (jfr ovan avsnitten om kemi och samhällskunskap). En annan svårighet var att få eleverna klara för nationella proven i årskurs 6, när det var andra lärare som hade undervisat dem i årskurs 4 och 5.

2014 berättade en del av de intervjuade att man förde en diskussion om övergången mellan årskurs 5 och 6. Det handlade både om de avlämnande lärarnas bedömning av eleverna och om deras undervisning. ”Hur ska våra F–5-lärare jobba för att vi ska slippa stå med hundhuvudet där efter fyra månader i december?”, som en lärare uttryckte det. En del ansträngningar från högstadiets sida riktades mot de lägre årskurserna. De två förstelärarna (i matematik och SO) gjorde lektionsbesök i mellanstadiet och träffade lärarna där: gav feedback och goda råd och tips för undervisningen. Försteläraren i SO som nu hade haft tid att riktigt gå på djupet i läsningen av kursplanerna, påpekade också att även i de lägre årskurserna var lite tid avsatt i timplanen i förhållande till de krav som kursplanen ställde.

En annan konsekvens av att kunskapskraven nu var formulerade för årskurs 6 istället för tidigare årskurs 5, var förstås att lärarna i de senare årskurserna nu skulle genomföra nationella prov i ytterligare en årskurs. De nationella proven hade på så sätt flyttats från en lärarkategori till en annan. Detta var också en bidragande orsak till den provtäthet under vårterminen som skolan uppfattade som mycket betungande och som något som stal tid från undervisningen.

## Ämnesintegration eller ämnessegregation?

De intervjuade lärarna uppfattade ämnesintegrering som något påbjudet med reformerna, både genom samarbete mellan lärare och ämnesintegration av de ämnen en lärare själv undervisade i. Det sågs som ett sätt att hantera det omfat-

tande centrala innehållet och den allmänna tidsbristen och också något som skulle vara bra för elevernas kunskapsutveckling i allmänhet. Vidare hade Skolinspektionen förelagt skolan att samordna undervisningen i olika kunskapsområden och se till att lärarna samverkade med varandra för att ge eleverna överblick och sammanhang. Detta föreläggande nämndes dock inte i intervjuerna.

Redan före 2011 förekom en del ämnesintegration och samarbete över ämnesgränser. Inget i intervjuerna tydde dock på att det 2014 förekom i *ökad* utsträckning – snarare tvärtom, som i exemplet SO ovan. Lärarna förklarade detta med praktiska svårigheter som att man inte hade tid att planera tillsammans. De nya mer ämnesbaserade arbetslagen behövdes för att ge möjlighet att diskutera med ämneskolleger – ett behov som i sin tur accentuerades med införandet av en ny läroplan och kanske särskilt de nya kunskapskraven – men underlättade inte samarbete över ämnesgränser. Storsittningarna kring betyg och månadsomdömen ledde till vissa begränsade samarbeten, främst kring bedömning. Men i övrigt innebar kravet att sätta betyg i enskilda ämnen istället mer uppmärksamhet kring själva ämnet.

## Andra nyheter

Utöver läroplanen, kunskapskraven, betygsskalan och de nationella proven, var flera andra reformer aktuella på skolan. Här beskrivs i korthet hur lärarlegitimationen, vissa fortbildningsinsatser och skollagen landade i Rönnviksskolan.

### Lärarlegitimation och lärarlyft

Med anledning av införandet av lärarlegitimationen och de skärpta behörighetsreglerna för lärare, gjorde kommunen en kartläggning av lärarkompetensen under hösten 2011.<sup>120</sup> Rektorn på Rönnviksskolan såg redan då till att justera bemanningen efter behörighet. De matematiklärare som bara var behöriga till årskurs 7, fick från denna termin bara undervisa till och med den årskursen; därefter fick andra lärare ta över klasserna i årskurs 8 och 9. Under 2012 gick ett antal lärare Lärarlyftet för att komplettera sina utbildningar. Två lågstadielärare som gick utbildningen i matematikdidaktik hoppade dock av på grund av att de upplevde själva matematiken som för svår.

2011 var intervjupersonerna generellt positiva till lärarlegitimationsreformen, åtminstone i det långa loppet. De hoppades och trodde att den skulle bidra till läraryrkets status och att kompetensen skulle stärkas. Högstadielärarna hoppades exempelvis att eleverna i framtiden skulle ha bättre kunskaper med sig från de lägre årskurserna. Däremot såg flera av intervjupersonerna svårigheter och problem på kort sikt: att ej utbildade men mycket kompetenta lärare inte skulle få undervisa i ämnet; att lärare skulle bli tvungna att arbeta på flera skolor; att vissa lärare skulle få betygssätta elever som de inte undervisade; att lärarna skulle få behörighet i ämnen som de inte ville undervisa i. Bara specialpedagogen lyfte mer generella invändningar mot lärarlegitimationen även på lång sikt: Hon menade att vissa elever hade större behov av en nära relation till en lärare. För dessa elever kunde det uppstå problem när de plötsligt skulle relatera till fyra–fem olika lärare istället för en.

---

120 Enligt en intervjuperson hade kommunen dock redan dessförinnan sett över kompetensen i matematik, med anledning av de låga resultaten i det ämnet.

År 2012 upplevde de intervjuade att arbetet gick långsamt. En eller två lärare i kommunen hade då fått sin legitimation. Någon menade att det var synd att det gick så långsamt: den reform som skulle höja statusen, hade det blivit något nästan "farsliknande" av.

2014 hade reglerna förändrats så att lärare med åtta års erfarenhet av undervisning i ett ämne också kunde få behörighet för det, även om läraren saknade den formella utbildningen för ämnet. Rektorn menade att reformen blev "urvattnad" med den nya behörighetsgrunden. Hon var besviken på reformen: först dröjde det väldigt länge och sedan blev det inte trovärdigt. I sammanhanget nämnde hon också Skolverkets användning av bemanningsföretag i arbetet med legitimationerna. Lärarna hade i huvudsak samma bild och berättade om upplevelser av skakighet i bedömningen, till exempel att lärare med exakt samma utbildning fick olika behörighet. Samtidigt konstaterade de att i och med att erfarenhetslegitimationen infördes, skulle verksamheten inte påverkas nämnvärt. En lärare skrädde inte orden i det hon kallade legitimationsreformen "en oerhörd flopp".

Läsåret 2013/2014 deltog skolan också i fortbildningssatsningar för matematikämnet: både i Skolverkets Matematiklyft och den matematiksatsning som Sveriges Kommuner och Landsting bedrev. Här var tongångarna mycket positiva: Matematiklyftet upplevdes som utvecklande och fungerade också som ett stöd i implementeringen av den nya kursplanen. En av SO-lärarna önskade att de hade haft något liknande i sina ämnen. Men satsningen hade tagit mycket tid. För lärarna i matematik och NO hade den inneburit att ämneslagstiden sällan kunnat användas för diskussioner om just NO-ämnena. Inför fortsättningen av Matematiklyftet ville skolan istället delta på halvtid.

### Skollagen

Den nya skollagen påverkade framför allt viss verksamhet på huvudmanna- och skolnivå, och bara mer indirekt lärarna. De nya bestämmelserna ledde till att en kurator anställdes på skolan från årsskiftet 2011/2012, vilket specialpedagogen upplevde som en klar förbättring. Rutinerna och arbetet i elevhälsoteamet sågs över och förändrades delvis under perioden. Man prövade sig fram med olika arbetssätt för att försöka vrida arbetet till att bli mer förebyggande. Här var det inte bara den nya skollagen som låg bakom förändringarna utan också andra signaler från Skolinspektionen och Skolverket. Vi har inte lyckats få klarhet i exakt vad som ändrades med åtgärdsprogrammen. En lärare berättade 2014 att de efter Skolinspektionens besök hade döpt om dem:

Fick eleven F vid föregående terminsslut, då har vi ju ett samtal med föräldrar och elev. Där då, det är mentorn som har det samtalet. Och undervisande lärare har ju då skrivit en, en förklaring till varför man har satt det betyget.

Vad det är som saknas och om det är några uppgifter som behöver göras eller om det är något, vilka kunskapskrav man inte lyckats nå upp till. Och så vidare. Sedan träffas ju mentor och undervisande... eller ja, mentor och förälder och elev. Och så diskuterar man och så sätter man upp då, ja, gör man en individuell utvecklingsplan utifrån det. Vi kallade ju det för åtgärdsprogram förut. Men det var ju inte det. Så vi fick inte kalla det för det. Men vi har, vi har svårt att ändra våra namn, men förklaring... motivering till ickebesatt betyg. Ickesatt betyg. Och skriver då hur eleven ska jobba vidare.

Det som förr kallades åtgärdsprogram, hette nu individuell utvecklingsplan, enligt denna lärare.

Kommunen såg också över rutinerna för anmälningar och överklagande som en följd av den nya skollagen. En annan effekt var en mindre förstärkning av utredarresurser till skolan. En utredare (som också hade andra arbetsuppgifter) plockade fram litteratur som ledningsgruppen i form av skolchef, rektorer och förskolechefer läste och diskuterade. Gruppen arbetade också mycket med det så kallade kvalitetshjulet. Delvis var detta en följd av skollagens krav på systematiskt kvalitetsarbete och att undervisningen ska vila på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet. Men det var samtidigt också en följd av den allmänna debatten om skolan och den därmed följande ambitionen att förbättra de relativt låga skolresultaten i kommunen. 2014 hade litteraturläsningen i viss mån nått de så kallade lärledarna, som i sin tur ledde de pedagogiska diskussionerna i de nya arbetslagen.

På kommunal nivå gjordes också handlingsplaner för både förskolechef och rektorer i syfte att säkerställa att de fungerade som pedagogiska ledare bland annat genom klassrumsbesök och handledning av lärare. Rektorn på Rönnviksskolan berättade 2012 om en ny schemaläggning för elevhälsoteamet där klassrumsbesök med observationer ingick. Redan 2014 hade dock dessa rutiner övergetts och ersatts med mer ad hoc-betonade insatser i vissa klasser där extra insatser behövdes och utifrån tillgänglig personal. Även skolchefen deltog i en del av de insatserna.

Vad satsningen på systematiskt kvalitetsarbete och vad förändringen av elevhälsan och hur stödet organiseras faktiskt får för konsekvenser för skolans verksamhet, och i slutänden för eleverna, är rimligen något som visar sig på längre sikt än de knappa tre år som vår undersökningsperiod omfattade.

Den enda skollagsbestämmelse som fick en mer direkt effekt på lärarna, var kravet att elevers frånvaro ska rapporteras till föräldrarna samma dag. En av de lärare som intervjuades 2014 upplevde att kravet gjorde att man kände sig "ganska jagad" som lärare. Hon var frustrerad över att föräldrarna klagade om skolan inte anmälde frånvaro på en gång, samtidigt som de inte verkade inse sin egen skyldighet att anmäla frånvaro till skolan. Mer generellt ansåg hon att skolan hade många rättigheter och skyldighet att leva upp till, samtidigt som elever och föräldrar inte såg sina skyldigheter.

De nya behörighetsreglerna till gymnasiet fick inte så stor uppmärksamhet i intervjuerna i Rönnviksskolan; det var sällan något som de intervjuade spontant kommenterade. De gånger vi specifikt frågade om bara detta, formulerades svaren mer i hypotetiska termer snarare än som konkreta exempel på sådant som faktiskt skett. Den slutsats man kan dra är snarast att regelförändringen i alla fall inte på kort sikt hade fått någon mer påtaglig effekt.

## Reformimplementering och annan förändring

Avslutningsvis diskuteras här några intressanta drag i Rönnviksskolans utveckling 2011–2014 och vilka förändringar som kan ses som reformeffekter och reformimplementering.

### Bedömningsdrivna förändringar

Ett återkommande drag i den förändring vi såg i Rönnviksskolan (liksom i andra skolor) var att förändringarna ofta kunde härledas till utfallssidan eller bedömningssidan. De *konkreta* förändringar av undervisningen som lärarna uppfattade som anpassningar till de nya kursplanerna, initierades i både kemiämnet och svenskämnet snarare av nationella prov än av själva kursplanerna. Också för samhällskunskapen var det de nationella proven (tillsammans med avskaffandet av blockbetygen) som föranledde den mest påtagliga förändringen: nämligen att eleverna fick läsa alla fyra ämnena parallellt. Dessutom gav intervjuerna i allmänhet intrycket av att lärarna (i såväl Rönnviksskolan som annorstädes) nu mer än tidigare specifikt sökte förbereda eleverna för proven, genom att låta dem öva på gamla provuppgifter.

Bedömningens styrkraft syntes också i hur lärarna formulerade sig kring förändringen. 2011 förklarade en lärare exempelvis sin tidiga förhandsplanering utifrån den preliminära versionen av kursplanen med att hon ”visste ju att det är det här de ska betygssättas kring” i slutet av grundskolan. En annan beskrev det hon gjort som att ”försöka att få till [...] undervisningen så att [...] den är synkad med det som vi ska bedöma.” En tredje, som lyfte en otydlighet just i kunskapskraven, sa samtidigt att ”det känns som att det är den viktigaste delen. För det är där själva bedömningen sen kommer, med betygssättningen.”

### Vad beror på reformpaketet?

En annan sak som exemplet Rönnviksskolan illustrerar, är svårigheten att urskilja vilka förändringar som kan hänföras till reformpaketet – och även vilka delar av reformpaketet som i så fall varit avgörande.

En förändring som Rönnviksskolan delade med våra övriga fallskolor var att lärarna i större utsträckning använde kursplanerna aktivt vid planering och i kommunikationen med eleverna och föräldrarna. En ökad användning av och ökad styrkraft för kursplanerna, var utan tvekan en viktig avsikt med reformerna. I fallet Rönnviksskolan ser vi att denna förändring påbörjades redan före reformpaketet, i och med det lokala utvecklingsarbetet med externa konsulter, och att det därför knappast var en ren reformeffekt.<sup>121</sup> Å andra sidan var det tydligt i intervjuerna att den nya läroplanens kursplaner också bidrog till denna utveckling, i det att lärarna uppfattade dem som tydligare än de förra och lättare att direkt använda i planeringen.

Samma sak ser vi i omläggningen av kemiämnet, från ett mer faktaorienterat ämne till en betoning av kemin i vardag och samhälle och av hur eleverna använder kemikunskaperna (för övrigt också det en förändring som Rönnvikskemisterna hade gemensamt med kemilärare i en del av de andra fallen). Även

---

121 Reformen kan förstås få effekter som ligger före orsaken (reformen) i tid, genom aktörernas *anticipation*: alltså att de föregriper exempelvis en ny reglering som de vet ska komma. I detta fall verkade det inte vara så.

om lärarna i intervjuerna beskrev förändringen som en anpassning till den nya kursplanen, så var det i själva verket nationella prov baserade på den *förra* läroplanen som satte igång processen. Återigen var det tydligt i lärarnas beskrivning att den nya kursplanen varit till god hjälp. För övrigt är det heller inte orimligt att se de nationella proven i NO som en del av reformpaketet, även om de infördes några år före den nya läroplanen.

De flesta av de förändringar som skedde i skolan under perioden, kan härledas till den allmänna "resultatjakten", alltså kommunens satsning på att med olika medel höja elevprestationerna, mot bakgrund av de låga resultat som allteftersom blivit synliga och diskuterade i offentligheten. Det gäller systemet med månadsomdömen och det systematiska kvalitetsarbetet mer allmänt, lärledarna och den nya organisationen av arbetslagen, liksom deltagandet i flera satsningar på matematik. Vid vårt sista besök användes förstelärarna för att hjälpa till i arbetet med att förbättra undervisningen i lägre årskurser.

Eftersom också detta kommunala förändringsarbete påbörjades före reformåret 2011 och som ett lokalt initiativ, kan det inte sägas vara en följd av det statliga åtgärds paketet. Ändå är det rimligt att se förändringar som skett till följd av den lokala resultatjakten som ett slags reformeffekter eller en reformimplementering.<sup>122</sup> Den lokala resultatjakten i sig kan också ses som ett uttryck för reformsträvandena i allmänhet: som en lokal spegel av den nationella resultatjakten. På samma sätt som Rönnvikskommunens satsning på att höja skolresultaten hade sitt ursprung i publika rangordningar av skolor baserade på nationella resultatmätt, motiverades de nationella reformsträvandena med Sveriges ranking i internationella undersökningar. I skolchefens beskrivning av hur systemet med månadsomdömen går in i det systematiska kvalitetsarbetet i kommunen, hördes också ett tydligt eko från den nationella diskussionen, från själva grundtanken i reformlogiken: "Alltså tidig upptäckt och tidiga insatser, det är väl så vi pratar hela tiden nu". Här är det inte de konkreta statliga åtgärderna runt 2011 som ligger bakom; det är tidigare systemförändringar (resultatmätt i skolan, fritt skolval med mera) och den nationella skoldiskussionen. Samtidigt har uppenbarligen implementeringen av de nya styrdokumenterna och fortbildningssatsningarna kommit att fungera som verktyg i arbetet.

### Resultatjaktens följder

Även om lärarna fortfarande 2014 var pressade och trötta, berättade flera av dem om positiva effekter av resultatjakten: "De positiva sidorna av det här med resultat [är] att man har faktiskt styrt upp det hela", sa till exempel en lärare som menade att den nya mötesstrukturen med lärledare var en sådan positiv effekt. En annan lärare berättade att resultatjakten också lett till en diskussion om vad måloppfyllelse och kunskap egentligen är och vad skolan ska lära eleverna. Det var ett givande samtal, menade hon. Ytterligare andra lärare berättade om hur samarbetet kring eleverna ökade i och med de gemensamma diskussionerna på basis av månadsomdömen och betyg; man hjälptes åt mer kring eleverna. Också detta gemensamma arbete sågs som en följd av resultatjakten. Till de positiva

---

122 Här avses då inte reformeffekter i termer av utfallet av reformen, uppfyllelsen av målen att förbättra elevernas kunskaper och likvärdigheten i riket, utan istället kortsiktiga effekter på vägen.

följderna kan kanske också räknas förstelärarnas arbete gentemot lägre årskurser, som beskrevs som lärorikt för alla inblandade lärare.

Men i intervjumaterialet framträdde också en bild av negativa följder av resultatjakten. En sådan lyftes mer indirekt av ett par lärare, och handlade om att systemet med månadsomdömen var något som tog tid – och som därmed gjordes på bekostnad av undervisningens kvalitet. Som nämndes i avsnittet om kemi ovan, berättade en av lärarna redan 2011 att månadskryssen innebar att hon måste göra 300 bedömningar varje månad. En svensklärare 2014 talade om en ökad stress för henne i och med att ”rapporteringsansvaret” hade ökat: hon måste hela tiden rapportera till elevernas mentorer eller föräldrar hur de enskilda eleverna låg till.

En besläktad följd av resultatjakten var att lärarna fortfarande var trötta, kände sig ifrågasatta och blev frustrerade när de upplevde att skolan inte hade de rätta resurserna, kompetensen eller verktygen att faktiskt förmå alla elever att klara godkänt (E) eller mer. Uppdraget blev övermäktigt och lärarna kunde då känna en uppgivenhet. Så här uttrycktes det av en lärare i matematik och NO:

Lärare: Alltså när man tar det på fullt allvar och går verkligen in och försöker förstå, så känns det rätt så omöjligt att kunna uppfylla alla de kraven. Så kan jag säga. Ju mer man lär sig om det, desto svårare känns det. Så det är ju lite frustrerande. Och för liksom, när man känner att man ändå är, nu kan jag ju inte... alltså kemin, jag är ju insatt i den, men inte på samma sätt som med matten. Man känner att man har kunskap, man har... och ändå känner man att man inte kan riktigt nå allting. Så känner jag. För att verkligheten är liksom, som den är.

Intervjuare: Och verkligheten, då menar du eleverna eller menar du...?

Lärare: Ja, sammanhang, alltså hinna med allting och liksom nå alla och så där. Med de barn som är idag och det är svårt att motivera och det är barn med olika svårigheter och ja, det är ju väldigt många saker som man ska bemästra. Så känns det.

Intervjuare: Så när du säger att det här, resultatfokuset är då på gott och ont, så när det gäller att det är på ont så handlar det lite om det här, uppgivenhetskänslan.

Lärare: Ja, det här att man känner att man, man får aldrig känna att, ja, men det här fixar man. Ja, men det här... man får ju aldrig riktigt känna sig riktigt nöjd.

Intervjuare: Nej.

Lärare: Det är ju klart att man känner sig, det är inte så, jag kan ju gå ut och känna att, ja, men det här blev en bra lektion, det är ju inte så. Men just i det stora hela. Så är ju det svårt.

Intervjuare: Och det är en känsla som har tilltagit liksom, under tid?

Lärare: Ja... ja, det kan jag säga att, jag kan säga att jag tycker att i och med de nya läroplanerna har jobbet blivit mycket svårare. Det är mycket saker som ska bedömas och som man inte riktigt vet hur man ska, hur man ska utforma undervisningen. Alltså man försöker ju. Men man kanske inte har tillräcklig tid för att hinna utforma. Det kräver ju helt andra... Alltså aktiviteter på lektionerna. Och det kräver ju helt andra uppgifter för att, alltså för att kunna mäta det som ska mätas. Och det är inte helt enkelt.

Den citerade läraren var välutbildad och mycket väl insatt i läroplanen. Hon hade bland annat undervisat på Lärarlyftet och var nu förstelärare. Hon var ambitiös och påläst. Men uppdraget tycktes henne övermäktigt och den nya läroplanen hade spätt på dessa bekymmer. Tiden räckte inte till. Man fick aldrig känna sig riktigt nöjd.

En tredje negativ sida av resultatjakten som kom till synes i intervjuerna, var den uppmärksamhet vid betyg och siffror som den innefattade:

Vi har ju haft låga resultat mot rikssnitt generellt i många år kan man väl säga. Och vi har ju olika uppdrag att höja den här måluppfyllelsen och det är ju betygen politikerna har tittat på. De vill ju ha en siffra. Ett meritvärde som höjs.

Upptagenheten vid siffror ledde, enligt läraren, till en koncentration av arbetet till godkäntgränsen (E). Det är värt mer i meritvärdet (10 poäng) att höja från F till E än mellan övriga betygssteg. Flera av de intervjuade i Rönneviksskolan upplevde just att mycket fokus låg på att dra elever över E-tröskeln, till förfång för övriga elever som fick mindre stöd.

Läraren pekade också på risken för betygsinflation i och med fixeringen vid att höja meritvärdet.

Och sätter jag F, då blir jag ifrågasatt. Sätter jag E på alla eleverna, eller C... Inte en tjänsteman, det är inte en politiker som kommer och frågar om jag har gjort mitt jobb rätt. "Bra [...] Du har lyckats nu där."

Med resultatjakten fanns en risk att man började "tumma på kraven" – särskilt som kunskapskraven i sig var så vaga, ansåg hon. De nationella proven däremot gav "en hint" om vilken kunskap som räknades som grundläggande. De gav ett "riktmärke" där sådant saknades i själva kunskapskraven. Nationella proven kunde så fungera som ett sätt att hålla igen en betygsinflation driven av resultatfokus och skolkonkurrens. Men intervjuerna med denna lärare gav tydligt uttryck för att det som verkligen höll emot var hennes yrkesstolthet: hennes uppfattning om vad skolans uppdrag är.

Min ambition är att när jag undervisar på högstadiet så ska eleverna komma så väl förberedda till gymnasiet. Har jag lyckats få någon att vara intresserad av SO, som gör att de väljer en samhällsbana i livet – och vi ska ha ekonomer och vi ska ha samhällsvetare. Då har jag gjort ett jättebra jobb, att jag kan ha fått någon att bli intresserad av det. Det är för mig måluppfyllelse. [...]

Men man måste väl som samhällsmedborgare vara mycket, mycket mer intresserad av, hur går det här? För det är klart vi kan ljuga in dem här. Och är det det politikerna vill ha? Att man har en hög måluppfyllelse i nian. Men det måste väl vara mycket intressantare att se där framme. Har grundskolan lyckats lägga grunden så att de klarar de här studierna och kan fortsätta. [...]

Så måluppfyllelse är väldigt olika för olika personer. De som inte jobbar i skolan utan... De tittar på siffror. [...] Jag kanske tar mitt uppdrag alldeles på för stort allvar för jag är här, enligt gamla, fostra elever till demokratiska medborgare. (skratt) Lät det väldigt högrävande det här nu? [...]

Jag tycker att det är mitt uppdrag, det. Jag tycker att med det oerhörda fina vi kan göra i mitt ämne, som har alla förutsättningar att få eleverna att förstå hur historien har betytt och nutiden och framtiden. Och lägga det man pratar om, värdegrund. Men jag har för lite tid egentligen.

Den incitamentsstruktur som styrsystemet i allmänhet och den lokala resultatjakten i synnerhet grundades på och födde, stämde inte med de drivkrafter som läraren hade, hennes uppdragsuppfattning. Beslutsfattarna tittade på fel saker: de tittade på siffror, och missade på så sätt skolans själva mål och mening. Sådan var denna SO-lärares bild.

### 3. KORNTORGSSKOLAN OCH KONCEPTET



### 3. Korntorgsskolan och konceptet

Från Rönnviksskolan går vi nu till en skola av helt annan karaktär i en helt annan del av landet. Korntorgsskolan var en fristående skola och den ena av två skolor i vårt urval som hade relativt höga betygsgenomsnitt de tre år som föregick urvalsprocessen.<sup>123</sup> Så fortsatte det också under de studerade åren. Under den korta tid som skolan har funnits, har elevsammansättningen förändrats från att vara relativt genomsnittlig till att nu karakteriseras av en högre andel elever med högutbildade föräldrar och en lägre andel elever födda utomlands jämfört med riket.<sup>124</sup> En sådan elevsammansättning samvarierar vanligen positivt med olika mått på elevers kunskaper.

Inledningsvis ges en översiktlig karakteristik av såväl skolan som dess utveckling under de studerade åren, dvs. från hösten 2011 till våren 2014. Därefter redogörs mer ingående för hur reformpaketets olika delar togs emot i Korntorgsskolan. I den tredje och sista delen sammanfattas några drag i mottagandet och vi diskuterar också i vilken mån olika förändringar bör betraktas som reformimplementering.

#### Skolans karaktär och utveckling 2011–2014

##### Ung fristående skola

Korntorgsskolan hade 2011 omkring 400 elever fördelade på årskurserna 6 till 9. Skolan tog enligt de intervjuade emot elever från omkring 40 olika skolor och den självbild som dominerade var att här fanns elever av alla slag. Det var inte bara bättre bemedlade föräldrar som hade kompetens och intresse att aktivt välja skola i staden, sa rektorn, utan så gott som alla. Undantagen var dels föräldrar med missbruk och liknande mycket svåra omständigheter och dels föräldrar med utländsk bakgrund som var på gränsen till analfabeter; de eleverna fanns inte på skolan. Specialpedagogen berättade att skolan hade rykte om sig att ta väl hand om dyslektiker, och upplevde att fler dyslektiker därför sökte sig dit.

Skolan startade höstterminen 2006. Rektorn hade varit på plats sedan dess och alltså rekryterat hela kollegiet. Lärarna undervisade i möjligaste mån i ett ämne ett par år i taget (eller en grupp av ämnen, som SO och NO), eftersom rektorn ansåg att en sådan ämnesspecialisering gav god kvalitet och underlättade för lärarna – särskilt vid övergången till en ny läroplan. Lärarna var organiserade både i arbetslag runt elevgrupper och i ämneslag, där de senare hade en viktig funktion bland annat i det att de gjorde verksamhetsplaner och kvalitetsredovisningar för undervisningen i de ämnen de ansvarade för. När rektorn ville följa upp utvecklingen inom ett ämne i en bestämd årskurs, gick han sålunda inte till arbetslaget för årskursen, utan till ämneslaget för att få underlag och analys.

---

123 Det mått som användes var genomsnittligt meritvärde, se ordlista.

124 Uppgifterna om meritvärde och elevsammansättning baseras på siffror från SIRIS/SALSA på [siris.skolverket.se](http://siris.skolverket.se). Statistiken baseras på eleverna i avgångsklasserna de aktuella åren (alltså inte alla elever i skolan). Andelen elever födda i Sverige men vars föräldrar är födda utomlands var högre på Korntorgsskolan än i riket. Från 2013 redovisas sådana uppgifter inte i SALSA, utan bara hur många av eleverna som var nyinvandrade, dvs. kommit till Sverige de fyra senaste åren. Inga sådana elever fanns i avgångsklasserna på skolan det året.

## Företaget – konceptet

Korntorgsskolan tillhörde en större friskolekoncern och verksamheten var följaktligen upplagd enligt koncernens koncept. Detta vilade inte på någon specifik pedagogisk grundsyn, utan syftade till att förverkliga läroplanens idéer om en individualiserad utbildning med en kontinuerlig uppföljning av de enskilda eleverna. När eleverna började på skolan lade man upp en individuell studieplan för dem utifrån vilka mål (dvs. betyg) de siktade på i årskurs 9. Planen låg sedan till grund för den löpande uppföljning och individuella schemaläggning som gjordes varje vecka. Skolan erbjöd lektionspass av olika karaktär, och eleven valde i samråd med sin mentor de pass som han eller hon behövde för att uppnå sina terminsmål och mål på längre sikt. I vissa ämnen, bland annat svenska, följde eleverna helt sin egen studiegång och studietakt, medan i andra ämnen, däribland SO- och NO-ämnena, gavs undervisningen i form av kurser samordnade i ämnesövergripande teman. Också i dessa kurser kunde eleverna i viss mån välja vilka lektioner de skulle gå på. I upplägget som helhet ingick ganska mycket eget arbete för eleverna, men då med lärare till hands för att stödja och instruera.<sup>125</sup>

En företagsgemensam bank med undervisningsresurser spelade en central roll i konceptet. Allt material – lärarmanualer, läromedel, prov och andra bedömningsunderlag osv. – fanns inlagt i den digitala banken i form av färdiga kurser. Lärarna på företagets skolor hade viss frihet i uppläggningsav sin undervisning, genom att de kunde välja ur banken, men grundtanken var att lärarna inte skulle behöva göra annat än finplanering själva och inte heller behöva ta fram eget undervisningsmaterial.

Enligt en del intervjuuppgifter innebar konceptet också att lärarna hade mer elevtid och mindre planeringstid än i andra skolor. Eftersom kurser och undervisningsmaterial fanns färdigt i den gemensamma banken, skulle de inte behöva planera så mycket själva. Statistiken visar också att skolan hade en lägre lärartäthet än genomsnittet för både riket och kommunen.

Den gemensamma banken gjorde att eleverna kunde komma åt allt läromedel dygnet runt och i digital form. Elever med läs- och skrivsvårigheter kunde få allting uppläst. I upplägget ingick sedan ett antal år också ett digitalt dokumentationssystem, i vilket elever och föräldrar kunde följa elevens framsteg mot uppsatta mål och där lärarna också kunde skriva in kommentarer av vägledande karaktär.

Ett antal lärare i koncernen fungerade som ämnesspecialister med särskilt ansvar för material i respektive ämne i banken på en del av sin arbetstid. Till detta kom särskilda produktionsdagar då alla lärare i koncernen engagerades i uppgiften att skapa nytt material.

Utöver detta fanns också andra centrala stödfunktioner i företaget, såsom exempelvis juridisk kompetens och en central pedagogikavdelning. Under implementeringen av den nya skollagen, läroplanen och betygsskalan fanns en central plan för företagets implementeringsaktiviteter och en ansvarig person för detta. Korntorgsskolan samarbetade med andra skolor inom företaget, men inte med skolor utanför.

---

125 Eller arbete på "eget ansvar" som rektorn hellre uttryckte det, eftersom lärare hela tiden skulle vara närvarande.

Utbildningskonceptet hade rönt intresse utifrån, berättade rektorn, och Korntorgsskolan hade därför tagit emot många studiebesök från andra skolor, även från utlandet.

### Konkurrens om elever och lärare

Korntorgsskolan var centralt belägen i en större stad. På samma gata fanns ytterligare tre skolor, vilket ger en god illustration till den konkurrens som rådde på skolområdet. Just Korntorgsskolan hade enligt de intervjuade ett gott rykte och en välfylld kö, varför skolan inte hade något problem att fylla sina utbildningsplatser. Konkurrensen kom till synes i intervjuerna bland annat i rektorns berättelser om olika rykten som uppstått, och som enligt honom direkt märktes i hur många och vilka sökanden skolan fick. Exempelvis berättade han om ett antal elever som lämnade skolan mitt under en vårtermin i årskurs 9, därför att de trodde att de skulle få högre betyg på en annan skola.

Också om lärarna var det konkurrens, vilket märktes särskilt i ämnen där det rådde brist på lärare. Rektorn gav i sammanhanget en målande beskrivning av den dominoeffekt som uppstod i rekryteringen. För att få tag på NO-lärare var han tvungen att ringa runt och "headhunta" sådana som var anställda på andra skolor. Då blev de skolorna tvungna att i sin tur göra samma sak. I slutänden blev det några stackars skolor som inte fick några behöriga lärare i de ämnena.

Konkurrensen var också en bidragande orsak till omsorgen om de resultatmått som stod till buds för att jämföra skolor med varandra: resultat på nationella prov och betyg. Ett exempel var kemiläraren som var bekymrad över att resultaten på de nationella proven i NO riskerade att inte bli rättvisande om han som lärare hade koncentrerat sig på "fel" innehåll, vilket i sin tur ställde till det när betygen på nationella prov användes för att jämföra skolor sinsemellan. Kanske ska också rektorns irritation över kunskapskravens utformning och hans intensiva diskussioner med lärarna när han ansåg att de satte för låga betyg också ses mot bakgrund av elevkonkurrensen. Självfallet hade denna omsorg också sin grund i hans skyldighet som rektor att se till att betygen på skolan sattes på korrekta grunder.

### Konceptet under omvandling

De förändringar som skedde på skolan under vår undersökningsperiod innebar i flera avseenden att skolan blev mer lik andra, traditionella skolor. Det var sällan en direkt följd av ny statlig reglering, men reformpaketet spelade ändå en viss roll i omvandlingen.

På grund av den nya läroplanen och betygsskalan genomförde företaget en central omarbetsning av hela den företagsgemensamma banken. Undervisningsmaterial, bedömningsuppgifter, elevexempel osv. behövde anpassas till de nya kursplanerna och kunskapskraven. I och med detta arbete kom också brister i banken i dagen. Lärare i koncernen menade att en del material var av alltför låg kvalitet. De gemensamma produktionsdagar som genomfördes gav nyttiga diskussioner, men inte så mycket högkvalitativt material som önskat. 2014 hade Korntorgsskolan köpt in ett förlagsproducerat läromedel i NO, också det digitalt, som ersatte de egenproducerade. Också i övriga ämnen efterfrågade lärarna färdigproducerade läromedel och även mer tid för planering. Även om den gemensamma banken fortfarande fanns kvar 2014, så var företaget alltså på

god väg bort från den del av konceptet som innebar att allt material skulle vara egenproducerat och gemensamt.

Samtidigt avskaffades systemet med särskilda produktionsdagar där alla lärare deltog. Också funktionen som ämnesspecialist togs bort. Fortfarande hade vissa lärare specialistfunktioner på en del av sin tjänst, men nu var de generalister som skulle verka för "lärarskicklighet" mer allmänt. Denna nya inriktning på utvecklingsarbetet märktes också i företagets sätt att använda förstelärarreformen. Förstelärarna fick välja en inriktning av tre: moderna verktyg, bedömning eller just lärarskicklighet. Som ett led i utvecklingsarbetet skulle dessutom rektorerna göra klassrumsbesök för att observera och ge feedback till lärarna. Lärarna skulle också besöka varandras klassrum för att lära av varandra. Rektorn på Korntorgsskolan ansåg inte att detta var rätt prioritering av tiden. 2014 hade klassrumsobservationerna knappt börjat genomföras i praktiken. Olika intervjupersoner pekade på olika faktorer som låg bakom denna ändrade inriktning på utvecklingsarbetet, bland dem forskning men också att Skolinspektionen hade avisat att de skulle göra fler klassrumsobservationer i nästa inspektionsomgång.

Nytt 2014 var också en ökad styrning av elevernas tid från skolans sida. Rektorns utgångspunkt var en analys av resultaten i de nationella proven, där eleverna klarade sig alltför bra i engelska. När eleverna själva fick välja, valde de att lägga tid på engelska där det gick bra. Elevernas tid behövde istället styras över till andra ämnen, där skolan inte klarade sig lika bra. Han la dock till att detta med att styra elevernas "mertid" i högre utsträckning framöver, nog också var något som genomsyrade hela företaget. "Det ligger i tiden med allting annat."

Skolchefen<sup>126</sup> nämnde mycket riktigt också en ökad styrning av elevernas tid. Hon hänvisade dock inte till elevresultaten, utan – lite svepande – till reformerna:

Och för vår del så handlar det väl om att vi sedan vi startade, vi har ju jobbat väldigt målstyrt. Eller vad man ska säga? Med eleverna. Trots att vi då inte har jobbat timplanelöst så har vi jobbat mer åt det hållet i alla fall, eller vad man ska säga. Och det blir ju, blir ju alldeles uppenbart att så kan vi inte tänka. Vi måste liksom styra mer utifrån det här, de reformerna som finns nu. Att vi måste liksom verkligen säkerställa att de får det här antalet. Jag menar även om de uppnår sitt mål så måste vi se till att de får rätt antal lektioner i det här ämnet, om du förstår vad jag menar?

Intervjuare: Jag förstår.

Skolchef: Och det har ju inneburit en del, en del, vad ska jag säga, tydligare styrning av våra elever.

I skolchefens beskrivning var förändringen alltså ett steg bort från ett målstyrt arbetssätt, mot ett regelstyrt. För henne handlade det om att se till att eleverna fick det antal lektioner de skulle ha i ett ämne, snarare än att styra om elevtiden efter konstaterade resultat (som rektorn talade om). Detta skulle uppnås genom att eleverna inte fick välja lika mycket själva, utan att lärarna skulle styra mer. Skolchefen talade om detta som en redan genomförd förändring: där eleven tidigare i ganska hög grad utformade sitt schema dag för dag på egen hand,

---

126 I rapporten använder vi genomgående uttrycket "skolchef" för de intervjupersoner som hade funktioner ungefär motsvarande en skolchef, oavsett vilken faktisk benämning de hade i de olika fallen.

gjorde man idag planen tillsammans med en lärare, och planen gällde för en längre period.

På just Korntorgsskolan förändrades verksamheten också på så sätt att en större grupp elever istället för att arbeta individuellt på eget ansvar och enligt eget schema, deltog på mer lärarstyrda pass av traditionell lektionstyp, med en planering för hela terminen där det var bestämt i förväg vad olika lektioner skulle handla om etc. Motivet till denna förändring var helt enkelt att fler elever ansågs behöva detta slags verksamhet; att företagets koncept i den delen inte passade deras behov.

I alla dessa delar, skedde alltså en förändring av konceptet mot en mer traditionell uppläggning.

### Åtgärdsprogram, bedömning och tid

Korntorgsskolan hade det på många sätt väl förspänt för att ta emot reformerna. Både rektorer och lärare hade ett organiserat samarbete med andra skolor (om än enbart inom koncernen) och åtnjöt stöd från företagets centrala funktioner, exempelvis för juridiska frågor om tolkning av lagen eller pedagogiska frågor om formativ bedömning. Implementeringsarbetet organiserades som nämnts också centralt. Skolan hade överlag studiemotiverade elever med engagerade föräldrar och inga problem att fylla klasserna. Många av lärarna kunde sätta sig in i ett ämne i taget vid implementeringen och hade gott stöd av ämneskolleger.

Trots dessa förutsättningar, kändes den centrala problematiken i mottagandet av reformerna igen från många av våra andra skolor. De två kanske största frågorna under perioden var hanteringen av åtgärdsprogram och liknande och bedömning och betygssättning. Just vårterminen 2014 var också för Korntorgsskolan de nationella proven det som särskilt var på tapeten: att det var så många prov att genomföra så att det var svårt att få till organiseringen av det och därför drabbade undervisningen.

Precis som i många andra skolor efterlyste lärarna på Korntorgsskolan mer tid för att planera, reflektera, förändra – helt enkelt utveckla undervisningen – och mindre pappersarbete och andra kringuppgifter. I företagets egen personalenkät hade skolchefen noterat att lärarna hade blivit påtagligt mer missnöjda med arbetsbelastningen över tid; att de ansåg den alltmer ohållbar. Hon förklarade det med att mer tid nu användes för dokumentation av bedömning och att skolorna dessutom måste genomföra fler nationella prov på grund av att dessa nu genomfördes i årskurs 6. Företaget skulle nu försöka möta problemen med lärarnas administrativa börda, genom att se över program, mallar, IT-stöd och liknande. Dessutom letade de efter andra sätt att stödja en likvärdig betygssättning. Man hade prövat samrättning mellan skolor under ett par år, men konstaterade att det inte hade fått någon märkbar effekt.

## Hur reformpaketet landade i Korntorgsskolan

Liksom i Rönneviksskolan var de nya kursplanerna, kunskapskraven, betygs-skalan och nationella proven det som mest uppmärksammades på Korntorgsskolan. Nedan redogörs för mottagandet av dessa reformdelar, först ämnesuppdelat för kemi, samhällskunskap och svenska i tur och ordning, och därefter ämnesgemensamt för vissa aspekter. Slutligen beskrivs något om vad som hände med lärarlegitimationen och Lärarlyftet, respektive den nya skollagen.

De tre ämnesavsnitten inleds med en beskrivning av hur lärarna uppfattade de nya kursplanerna (etc.) jämfört med de gamla. Vad uppfattades som nytt och annorlunda? Först därefter beskrivs den egentliga implementeringen: de förändringar i praktiken som reformpaketet fört med sig. Skälet är att den nya läroplanen skulle vara en förtydligad version av den gamla, snarare än något helt nytt. Stora delar av reformpaketet kan på samma sätt sägas vara ett försök att i praktiken få ett mer jämnt genomslag för ett systemskifte, som redan det förra läroplansskiftet syftade till. Olika skolor och olika lärare kan därför förväntas ta emot den nya läroplanen (etc.) olika. Anpassningar av undervisning, planering och bedömning beror på hur lärare värderar och uppfattar det nya också i förhållande till sin gamla praktik.

En sak som delvis skiljde mottagandet av läroplanen i Korntorgsskolan från de andra skolorna i vårt urval, var just att den gemensamma banken omarbetades under centralt överinseende (om än med vissa inslag av deltagande från övriga lärare) istället för att det ålåg de enskilda lärarna att lägga om sin undervisning i enlighet med det nya. Samtidigt blev det ju i praktiken så, att vissa av dem ändå gjorde en del sådant arbete själva eller i samarbete med kolleger på skolan, eftersom den gemensamma banken efter hand visade sig inte hålla måttet i alla delar.

### Kemi

I det följande beskrivs först hur de intervjuade kemilärarna på skolan först mottog nyheterna 2011 – vad de uppfattade som skillnader mot förut – och därefter vilka förändringar av lärarpraktiken som de berättade om.

### Mottagande 2011

Kemilärarna på Korntorgsskolan 2011 var på det stora hela positiva till den nya kursplanen men såg inte framför sig att undervisningen behövde ändras särskilt mycket, eftersom de själva redan i hög utsträckning arbetade i linje med den. Båda lärarna såg en tydlig förändring i formuleringen av kunskapskraven, framför allt kravet för godkänt-nivån, och båda tog upp det nu tydliga centrala innehållet och hur man skulle hantera detta.

#### *Centralt innehåll och betyg i enskilda ämnen*

En skillnad jämfört med den tidigare kursplanen var att det centrala innehållet nu var mer preciserat, mer specificerat. Detta uppfattade lärarna som positivt – skönt! – och det var bra att alla elever skulle ha gått igenom samma saker när de kom upp till årskurs 6. Med den förra läroplanen skiljde det sig mycket mellan olika skolor; vissa elever hade inte haft så mycket NO i de tidigare årskurserna, berättade lärarna.

Båda lärarna uppfattade dock det centrala innehållet som ganska omfattande. Den ena menade att det inte var så farligt som det såg ut: det var många punkter, men punkterna gick ofta in i varandra, vid närmare betraktelse. Den andra läraren ansåg att problemet kunde hanteras genom att man sökte efter beröringspunkterna mellan de olika NO-ämnena och behandlade dem tillsammans. På så sätt skulle man hinna med allting och även ge eleverna ett bättre sammanhang. Så skulle man också arbeta enligt läroplanen, menade han. Han gav inga konkreta exempel på innehåll som eventuellt hade tillkommit eller tagits bort, utan det handlade mer om att lägga olika vikt vid olika innehåll.

En lärare upplevde också att det hade blivit mer innehåll som de måste behandla i undervisningen till följd av att de nu satte betyg i enskilda ämnen istället för blockbetyg. På skolan slutade man sätta NO-betyg ett par år före 2011, men det beskrevs ändå som en reformeffekt, alltså en antecipation av det som komma skulle.

#### *Från molekylbyggnad till källsortering*

Ingen av lärarna uppfattade att kemiämnet hade förändrats på något genomgripande sätt. Syftet och de långsiktiga målen överensstämde väl med den tidigare kursplanen och också med hur skolan arbetade. Man arbetade till exempel redan tidigare med diskussioner och drog in aktuella frågor i undervisningen. Det var samma tankesätt nu, bara annorlunda formulerat.

Den ena läraren påpekade dock att kemiundervisningen på många andra skolor var traditionsbunden och faktaorienterad, även om den inte hade behövt vara sådan med den gamla kursplanen heller. Med den nya kursplanens ännu tydligare betoning av förmågor och av hur kemin används och dess betydelse i samhället hoppades han på en förändring. Den nya kursplanen kändes fräsch och modern. Det var "ännu mer på pappret" att kunskaperna skulle leda till att man kunde fatta ett beslut på basis av sina kunskaper, och "då kanske det inte alltid är ett tryck på att kunna rita upp väteatomen". Självklart måste fakta också finnas kvar, men läraren uppfattade det som skönt att tyngden inte låg på den biten.

Trots att han menade att han själv redan tidigare undervisade på detta sätt, uppfattade han den nya kursplanen som en nytändning. Det var en god sak att det nya ledde till diskussioner med andra lärare:

Det är så lätt annars att man känner sig trygg i sitt ämne, så pratar man inte så mycket utåt för att man går och gör sin grej. Nu kommer en förändring och då måste man söka information, man måste börja samspela med andra och det är ju bara positivt.

Diskussionerna i sig kunde leda till utveckling och bättre resultat i olika avseenden. För hans egen del var den stora utmaningen och förhoppningen att få eleverna mer intresserade av ämnet:

Alltså det är den största utmaningen. Det är också det största nöjet och glädjen av att vara där, när man ser att man väcker ett intresse; man ser att de börjar... polletten trillar ner och de får förståelse.

Han trodde att det skulle bli lättare med den nya kursplanen:

Eftersom vi behöver inte haka upp oss på, bara det här fakta, tunga fakta, att förstå varför den molekylen reagerar med den och inte med den andra. Utan se helheten, se samband. [...] Det kommer ju lyfta kemin. Och att elever får en större insikt i varför de behöver ha kemi. Och lära sig kemi. Och inte bara att det är något som man gör i skolan för att man måste.

Båda lärarna framstod som väl inlästa också på den tidigare kursplanen. Men åtminstone den ena sa att han nu än mer aktivt gick in och kollade i kursplanen. Han hade aldrig läst kursplanen så mycket som han läste denna. Det var både för att den var ny och för att den gett honom just en nytändning. Han hade fått upp ögonen för den.

#### *Kunskapskraven*

Båda lärarna menade att de nya kunskapskravens uppbyggnad innebar en omställning, i det att förståelse och analys etc. nu krävdes på alla betygssteg och inte bara de högre:

Vi har ju alltid haft en vana att lämna ut betygskriterier till våra elever, så de betygskriterierna är ju lika viktiga fortfarande, bara det att nu är innehållet helt annorlunda. Och det har vi märkt att det är en stor omställning. Att när man tänker, att man tog väl det här med fakta, förståelse, analys mycket, tidigare. Nu krävs det ju en förståelse på alla steg och när man är på alla betygssteg. Och det är väl det vi måste jobba mest med, med eleverna. Så att även en duktig elev förstår att fakten är viktig, samtidigt som att förståelsen är viktig i analysen. Men även en svag elev måste förstå att den kan inte bara kunna fakta, utan även lite förståelse på ett enkelt sätt måste finnas med.

Den ena läraren sa att lägstannivån nog var den de måste jobba hårdast med, i och med det krävdes lite mer av eleverna där nu.

Båda lärarna uppskattade denna förändring och den ena läraren var rent allmänt positiv till kunskapskraven och tyckte också att Skolverkets kommentarmaterial var till god hjälp för att förstå dem – även om man också behövde diskussioner med sina kolleger. Den andra läraren var kritisk mot värdeorden i kunskapskraven. Det var det han tyckte var ”mest luddigt”:

Lärare: Just luddigheten i värdeorden upplever vi som svåra. Så vi skulle gärna vilja ha mer exempel på liksom vad som krävs. Vad är välutvecklat, vad är bara utvecklat? Vad är komplext? För att det blir en väldig tolkning från oss lärare.

Intervjuare: Pratar ni mycket om det?

Lärare: Ja, vi har gjort det under terminen här nu, när vi har börjat liksom prata om alla kraven, så börjar man komma in på det: ”Vad tycker du om detta?” Så vi försöker ju här att få fram elevexempel. Men det är också en tolkningsfråga. [...] [D]et känns än så länge som att det kommer vara ännu mer skillnader mellan skolor, vad de tolkar, om det inte kommer ut en massa exempel: elevexempel och nivåer, kravnivåer. Bland annat nationella prov men också kanske annat material som visar att så här kan ett utvecklat exempel se ut.

För att möta svårigheten med värdeorden försökte lärarna alltså ta fram egna elevexempel på skolan. Men de efterlyste ändå nationella elevexempel, i nationella prov och av annat slag, som kunde visa hur kravnivåerna såg ut. Annars

trodde läraren att det skulle bli ännu större skillnader mellan skolorna. Man behövde kunna särskilja nivåerna och det även kopplat till det centrala innehållet: ”att nu när vi behandlar detta området så kan en nivåökning se ut på detta och detta sättet.”

Lärarna var positiva till att den nya betygsskalan hade fler steg, så att spannet för det godkända betyget blev snävare. De upplevde det dock som knepigt att använda betygen B och D när de betygssatte arbetsområden, eftersom dessa betyg krävde att flera delar av kunskapskravet behandlades, vilket inte alltid skedde inom ett arbetsområde. Kanske måste man bygga om arbetsområdena för att kunna använda B och D, menade de.

### **Vad hände i praktiken?**

Vad ledde då dessa upplevda skillnader i styrdokumentet till för skillnad i praktiken?

#### *Anpassning av undervisningen*

För Korntorgsskolan skedde som nämnts förändringen av undervisning och bedömning via omarbetning av den företagsgemensamma banken med undervisningsmaterial med mera. För detta fanns ju i början av perioden ämnesspecialister, men ämneslaget på Korntorgsskolan var också aktivt i omarbetningen. De mer påtagliga förändringarna rörde det centrala innehållet som flyttades om och där det också tillkom stoff.

En komplikation i sammanhanget var att den gemensamma banken visade sig inte räcka till. Det fanns inte tillräckligt med bra material och texter där. Eleverna hade hänvisats till att läsa internetresurser som Nationalencyklopedin, forskartexter med mera; texter på en nivå som eleverna i årskurs 7–9 inte klarade av. Efter lång tid av önskemål hade företaget vid vårt sista besök köpt in ett e-läromedel i NO.

Missnöjet med den gemensamma banken gällde dock inte bara bristen på texter med lagom svårighetsgrad, utan också att kurserna på andra sätt var av skiftande kvalitet. Lärarna behövde därför själva vidareutveckla och arbeta om dem. Samtidigt var lärarnas arbetstid uträknad efter att de inte skulle behöva göra så mycket sådant arbete själva; utan själva grundidén i organisationen i arbetet var att de skulle kunna hämta kurser från den gemensamma banken.<sup>127</sup> Många upplevde därför en ökad arbetsbelastning.

#### *Värdeord, elevexempel och nationella prov*

En annan del i arbetet handlade om ”hitta” nivåerna för de nya betygen, och där hade det ännu 2014 inte helt fallit på plats. Bedömning och betygssättning var en stor diskussionsfråga på skolan under hela perioden:

Intervjuare: Och om du tittar tillbaka då, alltså Lgr 11 och nya betygsskalan som infördes 2011, om du tittar tillbaka på de här tre åren som har gått, kan du se att det på något vis har påverkat eller förändrat din praktik som lärare?

Lärare: Inte jättemycket, kanske lite mer fokus på innehållet, det centrala innehållet. Det har vi jobbat med för att försöka ändra om då från 2011, så att alla delar fanns med, i och med att det också blev ett lite ändrat innehåll. Givetvis har man

---

127 I alla fall enligt en del av intervjuerna.

ju då försökt hitta nivåer för de olika betygsstegen också, det är väl egentligen det svåraste arbetet som jag tror kommer att ta ett tag till. Jag upplever att vi har mycket diskussioner tillsammans i varje fall här på skolan, men sedan vet man ju inte om det överensstämmer med andra skolor.

Den svåraste biten handlade alltså om att hitta nivåer för de olika betygsstegen. Några nationella elevexempel av det slag som lärarna efterlyste 2011 hade de fortfarande inte fått i kemi. Lärarna kände sig ändå tryggare med betygsnivåerna nu, efter att ha arbetat med det en tid och efter diskussionerna på skolan. De nationella proven fungerade också som ett kompletteringsverktyg:

Jag tycker att nationella provet är ett otroligt bra kompletteringsverktyg för där kan man verkligen se hur... för det är samma organ som gör det, det är Skolverket. Och då ser man ju att, aha, det är det här som är väl utvecklat resonemang och det här är ett mycket väl utvecklat resonemang! (skratt) Och, och då när man börjar se att det har mycket med det här med... hur eleven går ett steg, ett steg till så att han förklarar någonting och detta är på grund av... alltså man resonerar i flera led. Att det är det som handlar om ett väl utvecklat resonemang, har börjat tolka. För att nu, man börjar se ett mönster att välutvecklade resonemang handlar om att man resonerar i flera led medan ett enkelt resonemang, det är att i princip man bara resonerar i ett led. Så att... just att man fått så många elevexempel från nationella provet det gör att man får, man har en väldigt, man får en väldigt bra idé hur, hur de har tänkt kring bedömningar. Men i själva, läser man bara Lgr 11 rakt upp och ned, en bok alltså, det är ju en tolkningsfråga. Och därför har vi också valt att försöka tolka om det till eleverna, att ge mer konkret exempel [...]. ... inte bara att, nu har ni väl utvecklat resonemang så nu har ni ett C. För det, det kommer inga... elever riktigt begripa, var går gränsen?

De nationella proven i NO var alltså ett gott komplement till kunskapskraven i kursplanerna. Men genomförandet av dem och samrättningen med andra skolor inom företaget hjälpte ändå inte fullt ut. Samrättningen visade på skillnaderna mellan lärare och skolor i hur de tolkade kunskapskraven, och varken nationella proven i sig själva eller direkta frågor till Skolverket gav lärarna besked om vem som gjorde den rätta tolkningen.

Jag tycker efter de diskussioner som vi har haft här på plats så känner man sig rätt så trygg i det efter några år, när man har arbetat med det. Men jag skulle fortfarande vilja ha elevexempel, vad som motsvarar vad, för att en hel del av uttrycken är vaga, de är tolkningsbara, väldigt tolkningsbara. Så när jag pratar med kollegor på andra skolor och kanske inte bara [skolor inom koncernen] utan andra före detta kollegor och så, så har man kanske inte exakt samma uppfattning om var nivåerna ligger. Det är ju värdeord som man måste liksom lägga en nivå på, och de nivåerna är inte helt klara ännu känns det som, och tittar vi på nationella prov så har vi haft samrättning med varandra [...].

Ja, [skolorna i regionen] har haft det här nu då, och även där blev det ju diskussioner för man tycker ju inte samma sak, även om man har rättningsmallar och... men då är även det tolkningsbart i rättningsmallarna.

Vid oenigheter mellan lärarna i samrättningen, ringde de Skolverket och frågade hur de skulle tänka:

Och då brukade vi få svar att det är ju, det är... ingår i lärarprofessionen att man ska ju ha en, man ska själv kunna vara flexibel och själv kunna göra en bedöm-

ning. Problemet är att alla skolor har inte samsyn för det såg vi, det ser man ju med samrättning. Det som är fördelen med samrättning är, då inser man helt plötsligt att inom en skola har man typisk... miljö, alla NO-lärarna har ändå någon form av samsyn då för de umgås med varandra, de pratar och är... man, man kommer få en samsyn till slut. Men sedan när man kommer till en annan skola, till exempel när jag var i X-skolan, då såg man att det var, då var det värt sju. Där var de mycket mer strikta med att är formuleringen så då, då är, ska det inte ge poäng. Så att... skolor är olika liberala hur man väljer att tolka det som... bedömer, ska bedömas.

Skolverket svar var alltså att det var upp till lärarnas professionella bedömning. Men lärarnas problem var att den professionella bedömningen skiljde sig (mellan skolorna snarare än mellan lärarna på en skola, i detta fall) och resultatet blev då inte en likvärdig bedömning.

#### *Tröskelregeln och frågor om centralt innehåll i kunskapskraven*

Lärarna hade också noterat att tröskelregeln inte tillämpades i nationella proven: i provet skulle en elev som uppnått C på två delmål, men E på ett, ändå få D. Så hade lärarna på Korntorgsskolan inte tolkat betygsskalan. Den ena läraren var kritisk till nationella proven i detta avseende. Den andra läraren verkade istället ha dragit slutsatsen att man skulle gå på den mer släpphänta linje som de nationella proven gav uttryck för. Han berättade att i början när den nya betygsskalan kom, fanns en stor osäkerhet kring hur man skulle se på det. Nästan hela första terminen tolkade lärarna bestämmelserna som att en elev som uppnådde C-kvalitet på fem av sex "kriterier", men bara E på det sjätte, måste ges ett D. Lärarna tyckte att det var hårt, men gjorde så ändå. När de upptäckte att bedömningsanvisningarna till de nationella proven inte stämde med den hårda tolkningen, övergick de till en mer "liberal bedömning".

I våra intervjuer framkom att rektorn under de första terminerna var kritisk mot lärarnas betygssättning. Det handlade då just om lärarnas tolkning av tröskelregeln i kombination med kunskapskravens hänvisningar till centralt innehåll:

Själva det centrala innehållet i förhållande till kunskapskraven har ställt till det för lärarna. Det här med liksom begreppet "utifrån sin helhet uppfyllt".

Lärarna var alltför nitiska och stränga i sin tolkning, ansåg rektorn, när han såg hur betygen låg lägre än tidigare terminer. Också denna diskussion mellan rektorn och lärarkollegiet kan förstås ha haft betydelse för den senare mindre strikta tolkningen av kunskapskraven (även om diskussionen inte nämndes av lärarna i intervjuerna).

En annan svårighet som kommit upp till ytan i och med de nationella proven, var det centrala innehållets relation till kunskapskraven. NO-ämnena var, menade lärarna, av den karaktären att de innefattade ett visst stoff, varför de nationella proven i NO också måste pröva detta. Men hur skulle läraren veta var han eller hon skulle lägga tyngdpunkten i behandlingen av det centrala innehållet?

Den ena läraren hade ställt frågan till Skolverket på en konferens – ska man lägga lika mycket tid på allt i det centrala innehållet? – och fått svaret att det är upp till läraren själv att bestämma var tyngdpunkten i det centrala innehållet skulle läggas. Men problemet, ansåg denna lärare, var att det kunde bli helt fel

sedan när det nationella provet kom, så att väldigt duktiga elever inte klarade av att visa sina kvaliteter därför att undervisningen inte hade fördjupat sig i ett mycket specifikt stoff, eller för att man behandlade det i årskurs 7 och eleven därför hade glömt mycket:

Just för NO-ämnena som helhet så känns det som att det ändå är ett kunskapsstoff du ska ha med dig. Om man nu tittar och jämför det med det centrala innehållet, så kanske det handlar om... ja, som jag hade nu i fysik: det kom en fråga förra året och det kom en fråga detta år om väder och vind. Men om inte jag har lagt så mycket tyngd med väder och vind, då kommer inte mina elever att klara den frågan lika bra, och gjorde vi det i sjuan istället för nian så kanske de inte kommer ihåg det heller. Så det är ett väldigt specifikt stoff i NO, som sedan då ska utvärderas i kunskapsnivåer, och har du då inte basfakta, har du inte det med dig så är det svårt att visa sina kunskaper i det. Så att det är ju väldigt specifikt i frågor.

Detta blev, påpekade läraren, ett allt större problem i takt med att de nationella proven gavs allt större vikt. Därför blev det dubbla budskap från skolmyndigheterna, när Skolverket först sa att läraren ska välja själv och sedan gav ett nationellt prov där stoffet spelade roll:

Intervjuare: Så det blir liksom lite dubbla budskap på det sättet?

Lärare: Ja.

Intervjuare: Att först säger man att du som lärare ska avgöra, och sedan blir du kontrollerad?

Lärare: Yes, och sedan kommer du bli kontrollerad på ett nationellt prov, som nu blir viktigare och viktigare, även om det inte ska innebära hela betygsdelen i betygen så är det ändå det som skolorna kommer att jämföras med, och det är det Skolinspektionen kommer att påpeka om det avviker för mycket. Så att det är lite dubbla budskap hela tiden där måste jag säga. Tittar du på engelskan och svenskan och så här så kanske de har lite mer färdigheter och kan titta av hur du skriver en uppsats eller hur duktig du är på att prata ett språk. Och det kanske ligger där utan att du behöver öva så mycket, men har du NO så är det ett kunskapsstoff som de kommer att fråga på, och har du inte fakta där bakom så... eller inte kommer ihåg det, eller det var ju tre år sedan du gjorde det, då är det inte lika lätt att kunna visa sina kvalitéer. Så det märker man nu att helt plötsligt kan en jätteduktig elev missa en fråga helt, som kanske är bedömd både på E, C och A-nivå, för den kommer inte ihåg just den specifika delen, men tittar man på nästa... [...]

... fråga så helt plötsligt så kommer den ihåg det, och kanske visar A-nivå på det. Och då är det det här, ja är det välutvecklat eller...? Ja där var det det, i och med att den kom ihåg det, men inte på den frågan för den kommer den inte ihåg, men kvalitéerna finns ju där. Sedan vet jag inte hur man skulle ha gjort annorlunda men som sagt, jag tror vi behöver mer specifika, var ligger nivåerna, vad ska vi lägga tyngderna på och vad är viktigt? Är allt lika viktigt? För det tror jag inte.

Läraren var alltså bekymrad över att de nationella provresultaten kunde bli missvisande. Detta problem var mindre i ämnen som engelska och svenska som var mer av färdighetsämnen, medan NO-kunskaper med nödvändighet innefattade ett kunskapsstoff på ett annat sätt. Intressant är också lärarens hänvisning till att betygen och proven är det "som skolorna kommer att jämföras med" och att läraren/skolan kritiseras av Skolinspektionen om avvikelserna mellan slutbetyg

och provbetyg avviker för mycket. Korntorgsskolan befann sig i en konkurrens-situation med andra skolor och kontrollerades också av Skolinspektionen. Det var denna situation som gjorde att läraren efterlyste klara besked om vad han skulle lägga tyngdpunkten på i sin undervisning.

#### *Förväntningar infriades inte*

Det var också tydligt att lärarna hade *förväntat sig* att kunskapskraven skulle bli tydligare och att de skulle få fler betygssteg till sitt förfogande, men att dessa förväntningar inte hade infriats:

Intervjuare: [H]ar din förståelse av kursplanen också förändrats under de här tre åren? Alltså hur du tänker kring det här med fakta och förmågor till exempel, eller relationen där mellan stoffet och kunskapskraven.

Lärare: Alltså lite säkrare har man ju blivit givetvis, däremot så är det... jag vill hänga upp mig på de värdeorden igen liksom, vad är välutvecklat eller bara utvecklat? Det är ju den diskussionen man hamnar i varenda gång ungefär, är detta tillräckligt? Eller är det inte? Så det är diskussioner man får fortsätta att ta, men givetvis så blir man ju säkrare och säkrare ju mer man använder det, sedan hoppas man ju bara att den nivån man lägger sig på här på skolan, är samma som någon annan lägger sig någon annanstans.

Intervjuare: Men det får du aldrig veta?

Lärare: Nej, och det är den diskussionen som då, ja då kollar vi det på nationella proven, och sedan så kanske det också är tolkningsbart och... så man hade hoppats med det nya nu att det inte var, om man säger så flummigt som det är. För det var det många gick in med, att 'åh, äntligen blir det lite mer uppstylat, man kan liksom veta var man ligger och det är flera betygssteg och...' Men i och med att betygsstegen också är att du ska bara klara liksom övervägande del av någonting, så är det fortfarande de, är det då de värdeorden för att se som man ska utgå ifrån eller av? Så att det krävs mer, alltså fortsatt... lite utbildning i det, om man säger så, vi utbildar ju också varandra lite grann givetvis när vi har diskussioner, men jag tror att lite mer tid till det.

Det som behövdes var mer utbildning och mer tid, men ”man har aldrig riktigt den där tiden”.<sup>128</sup> Sedan var det bara att hoppas att den nivå som skolan valde, var densamma som andra skolor la sig på.

#### *Kommunikationen med eleverna*

En av lärarna nämnde också att han nu var mer noga med att beskriva för eleverna vad de skulle kunna i inledningen till en kurs. Skolan hade dock arbetat med så kallade uppstarter sedan länge, så det var mer en skillnad i grad än i art. I och med införandet av nya betyg och kunskapskrav var lärarna tvungna att lägga ner mer tid på att förklara detta för eleverna, och så hade det fortsatt också nu när det inte var helt nytt.

Fast, påpekade läraren, det var ingen mening med att bomba eleverna med kunskapskraven från Lgr 11, för det var inte många elever som förstod sig på dem. Istället presenterade lärarna konkreta elevexempel som de tagit fram lokalt på skolan.

---

128 I en senare del av intervjun framgick att den kompetensutveckling som läraren efterlyste handlade just om värdeorden: ”Vad är välutvecklat?”

### *Kraven på eleverna*

Lärarna upplevde att elevernas totala arbetsbörda hade ökat på grund av att det centrala innehållet totalt sett var mer omfattande:

Överlag så kan man väl känna att, om vi nu tittar helhet på alla ämnen, så känns det som att det är lite mer att göra i alla ämnen, och det har vi väl också kopplat till det centrala innehållet att när man har ändrat om så har det blivit lite mer, lite överallt. Och det tror jag skapar en stress hos eleverna, att man vill gärna se till att det centrala innehållet är uppfyllt, och när alla ämnen gör det och tittar på vad de måste ha med sig så blir det ökad arbetsbörda, vilket leder till ökad stress då för att hinna med. Och framför allt är det ju de som är hyfsat högpresterande som känner att de hela tiden måste jobba med det.

Korntorgsskolans elever var redan i utgångsläget ofta målmedvetna (eller betygsmedvetna). Det var framför allt de högpresterande som nu kände sig än mer stressade som en följd av det stora centrala innehållet, enligt lärarna.

Den skillnad i konstruktionen av kunskapskraven som innebar att förmågorna återfanns på alla betygsnivåer som lärarna lyfte 2011 – att man lämnat ett tidigare mer schabloniserat tänk där G förknippades med faktakunskaper, VG med analys osv. – nämndes däremot inte i 2014 års beskrivning av hur undervisningen och bedömningen hade förändrats.

### **Samhällskunskap**

Så till samhällskunskapslärarnas mottagande av centrala delar av reformpaketet och de följder för lärarpraktiken som det fick. Notera att samhällskunskapslärarna i denna studie vanligen undervisade också i andra ämnen, SO-ämnen och/eller andra, vilket ibland färgade deras berättelser.

### **Mottagande 2011**

#### *Alla förmågor på alla betygssteg*

För samhällskunskapslärarna på Korntorgsskolan var den nya konstruktionen av kunskapskraven den största förändringen med den nya kursplanen.

En viktig skillnad var att det nu tydligare framgick att alla förmågor ska bedömas på alla betygssteg. Tidigare fanns det en uppfattning att för godkänt betyg räckte det med faktakunskaper, medan jämförelser, analyser etc. krävdes för de högre betygsstegen. Lärarna uppskattade förändringen. En påpekade att det annars fanns en risk att eleverna inte stimulerades och utmanades att nå längre, utan man lät sig nöja med att de kunde "faktan". En annan ansåg att det var lättare nu att förklara skillnader mellan betygen. Men det innebar samtidigt högre krav på eleverna och var också en utmaning för lärarna. Här gällde det att alla lärare tänkte till om sin undervisning och vilka uppgifter de gav till eleverna:

Så att det jag tycker är den stora förändringen är egentligen kunskapskraven, tycker jag, eftersom det är en annan typ av uppbyggnad nu. [...] Många levde ju kvar i det här gamla. Man märker ju, eleverna: jamen fick G då, och då var det mycket fakta och så fort man analyserade var det automatiskt ett högre betyg. Men nu är det ju faktiskt, alltså du ska ha samma förmåga för alla betyg, bara fast med olika kvalitet och djup. Och det tycker jag är en stor förändring; det är det som påverkar mest av bedömningen. Och samtidigt vilka uppgifter man ger till elever, just hur man ska bedöma det, kopplat till de nya.

Eleverna levde fortfarande kvar i det här att jämförelser och analyser gav högre betyg, fortsatte läraren, men hon menade ändå att det nya skulle bli tydligare för eleverna. Dock kunde det ibland vara svårt att förklara för eleverna, som på den här skolan var vana vid att läsa kunskapskrav och mål. De förstod inte vad "utvecklingslinje" och "komplext" och "förhållandevis" var, och läraren hade uppfattat att hon inte fick ge dem konkretiserade versioner av kunskapskraven:

Vi får ju inte skriva ner och bryta ner och konkretisera kunskapskrav och ge till dem.

Istället hade hon en muntlig genomgång där hon förklarade vad hon förväntade sig inför prov och så uppmanade hon eleverna att komma och visa arbeten för henne så kunde hon markera vad som var ett välutvecklat resonemang eller inte och på så sätt få dem att förstå.

#### *Värdeorden frustrerande*

Samtidigt var just dessa värdeord – såsom "enkla" resonemang, "utvecklade" resonemang och "välutvecklade" resonemang – en stötesten för lärarna själva. Vad betydde detta egentligen? Vem bestämmer vad som är ett välutvecklat resonemang? Detta tyckte de var det "jobbige" med nyheterna; det hade upplevts som "jättefrustrerande". För att hantera problemen ägnade de ämneslagstid till att diskutera detta och tillsammans titta på olika elevexempel och försöka komma fram till vad det kunde betyda.

Särskilt den ena läraren uttryckte sin irritation över värdeorden. Att stoffet var tydligt var egentligen inte så viktigt, menade hon. Det viktiga var att kunskapskraven var tydliga för att man skulle få en rättvis bedömning – och det upplevde hon inte att de var:

Och då kan jag känna – då kan jag bli så här: men var det inte det som var meningen med våra nya kunskapskrav att allting skulle bli mycket tydligare? Stoffet det vill jag strunta i faktiskt. Stoffet nej – ja, alltså, förstå mig rätt. Stoffet är kanske inte det viktigaste som finns där, utan ska mål och kunskapskraven måste ju vara det viktigaste, som ska vara det tydligaste för att vi ska få en rättvis bedömning av alla elever. Och jag upplever ju inte att det är tydligt, det gör jag inte! Stoffet är jättetydligt och det kan väl vara, jag vet inte, bra, eller det skiljer sig inte speciellt mycket från det som vi har valt att jobba med innan, det måste jag säga. Men kunskapskraven blev jag, jag vet inte, besviken att de inte är tydligare än de är.

För det kan ju vara så på våran skola, i vårat arbetslag, så sitter vi och diskuterar det här och då kan vi tillsammans komma fram till att så här är det. Men att man på en annan skola kanske kommer fram till att nä, de här begreppen, de ska vara större än så. Det ska innehålla mer än så. Och då blir det heller inte rättvist för eleverna, ju. Då glömmen vi bort det som var syftet med det: att vi ska få till stånd en så rättvis bedömning som möjligt för alla vare sig du går i x-skolan eller y-skolan eller var du nu går någonstans.

I likhet med kemilärarna hade samhällskunskapslärarna haft förväntningar på tydliga kunskapskrav; förväntningar som inte hade infriats. Att man hjälptes åt i ämneslaget var bra, men inte tillräckligt för att få en rättvis betygssättning i landet. En av lärarna trodde att det skulle komma elevexempel från Skolverket så småningom.

En lärare lyfte som en positiv förändring med den nya betygsskalan att den hade fler steg. Det blev mer rättvist när man slapp hålla på med plus och minus som tillägg till betygen.

#### *Samhällskunskapsämnet detsamma*

Lärarna uppfattade inte någon större förändring av ämnet som sådant. Det nya med förmågorna var just kunskapskravens konstruktion, inte förmågorna i sig. Dessa var självklara ingredienser i SO som lärarna redan tidigare hade arbetat med. Det var också självklart att förmågorna krävde faktakunskaper; att det hängde ihop. Det går inte att föra resonemang och analysera om man inte har faktakunskaperna.

Vad gäller det centrala innehållet såg de vissa förändringar. Det var till exempel att EU nu vävdes in som en del av Sveriges statsskick istället för att betraktas som något separat och att social tillhörighet, identitet och dylikt nu var mer fokuserat. En av lärarna menade att skillnaden nu snarast låg i att man såg en röd tråd i innehållet över stadierna. Mänskliga rättigheter fanns exempelvis med hela vägen, så att det blev en fördjupning ju högre i årskurserna man kom. Förhoppningsvis skulle detta innebära att eleverna framöver skulle ha bättre förkunskaper när de kom till årskurs 6. Som det nu var kunde det skilja mycket mellan elever från olika skolor.

Förkunskapernas roll hade också skapat ett dilemma i och med att de nationella proven hade flyttats till årskurs 6 och prövade kunskaper som eleverna fått under hela sin tidigare del av grundskolan. Den ena läraren pekade här på skillnaden mellan hennes ämnen å ena sidan och svenska, engelska och matematik å den andra. Där var det mer samma färdigheter som övades genom årskurserna, medan ”däremot i SO-ämnena så, det är ju specifika kunskaper som du måste ha inhämtat för att gå vidare och har man inte dem – vad ska man göra då?”

#### **Vad hände i praktiken?**

Samhällskunskapslärarna på Korntorgsskolan noterade alltså vissa distinkta skillnader mellan de tidigare styrdokumentet och de nya, men hade också frågor kring tolkningen av värdeorden. Blev det då någon skillnad i hur de undervisade och bedömde till följd av de nya styrdokumentet?

#### *Alla förmågor på alla betygssteg*

Ja, 2014 hade Lgr 11 och den nya betygsskalan medfört en del förändringar i undervisningen av samhällskunskap (eller snarare SO generellt). En lärare beskrev hur hon hade fått göra om sitt gamla material ganska rejält. Det krävdes mycket jobb för att anpassa ”materialet efter det centrala innehållet och efter alla de här målen som finns”. Den största skillnaden var att det med den tidigare läroplanen i princip räckte med faktakunskaper för att få godkänt, medan eleverna nu till viss del skulle kunna utveckla sina resonemang och göra enklare jämförelser:

Intervjuare: Kan du beskriva det, lite mer konkret på vilket sätt har du behövt arbeta om det liksom? Vad är skillnaden från det nya mot det gamla?

Lärare: Framför allt är det väl att när man tänker på det gamla så, för att få ett godkänt, om jag inte minns fel, så var det mycket faktakunskaper. Det räckte i princip att du hade... du kunde rabbla länder och huvudstäder och fakta liksom utan att behöva resonera och reflektera kring det och där är väl den stora skill-

naden. För att få ett E idag så ska du till viss del kunna utveckla dina resonemang och du ska kunna göra lite lättare jämförelser så att det räcker ju inte med sådana poäng... liksom Albanien 1, Spanien... alltså det fungerar ju inte riktigt så där har man ju behövt göra nytt material liksom.

Den här förändringen av bedömningen hade också lett till att hon har förändrat sin undervisning:

Intervjuare: Ja, och då så var min fråga om det också då har förändrat din undervisning på något sätt?

Lärare: Ja, det har det ju gjorts på så sätt att vi tränar eleverna att göra en jämförelse eller vi tränar dem att resonera kring varför människor bor vid vatten och det är ju här de här elevexemplen också kommer in. Och jag har ju försökt att... nu har jag ju de här kurserna men jag försöker hitta tid för att ha lite mindre grupper, seminarietillfällen. Jag gillar inte de här [passen där eleverna arbetar enskilt och lärarna går runt och handleder] så mycket, så jag försöker styra upp det ibland och ha lite mindre seminariegrupper då eleverna just får sitta tillsammans, få en uppgift, resonera omkring det här, diskutera. Så gjorde jag inte de första åtta åren när jag var lärare, utan då var det ju mer faktainläring: plugga in det här liksom så kör vi ett prov på det sen. Nu är det mer liksom, ja, men lär dig att göra en jämförelse, hur gör man det? Jo, men då ser man vilka likheter det finns mellan länderna och vilka skillnader det finns. Innan var det ju mer plugga in fakta om Brasilien och sen redovisa vad du har kommit fram till. Det är inte lika intressant längre att... eller det går ju inte om man ska liksom kolla då på G-nivån mot E-nivån idag då, utan då ska man ju också resonera omkring sina resultat och fundera på vad de här skillnaderna och likheterna beror på.

Som framgår av citatet var hon kritisk också mot Korntorgsskolans arbetsformer i vissa delar och tyckte inte att de var anpassade riktigt till vad som behövdes. Hon hade därför själv börjat arrangera seminarietillfällen där eleverna fick lära sig och fick träna på att resonera och jämföra.

Läraren ifråga ansåg att många kurser i den gemensamma banken var dåliga och därför krävde att hon själv fick jobba mycket med att ta fram material etc. Hon hoppades nu på att skolan skulle köpa in färdiga läromedel även i SO.

#### *Späckade kurser*

Lärarna upplevde också att kurserna var späckade: det var väldigt mycket som skulle hinnas med på kort tid. Ett specifikt problem uppstod i bedömningen, till följd av att kurserna vanligen var ämnesintegrerade och därför kunde innehålla exempelvis både samhällskunskap, geografi och historia. En av lärarna påpekade både 2012 och 2014 att kurserna därför kunde innehålla "jättemånga mål som ska uppnås" och att det är en "jättesvårighet när man ska mäta sju olika förmågor på samma gång" i en kurs på fyra veckor. Det blev också förvirrande för eleverna. Denna lärare upplevde att det var fler mål nu än tidigare. Det ämnesintegrerade arbetssättet var alltså svårt att kombinera med kraven att bedöma och betygssätta varje ämne enskilt.

#### *Tolkningssvårigheter i bedömningen*

Bedömning och betyg var stora diskussionsfrågor på skolan de undersökta åren. De intervjuade samhällskunskapslärarna 2012 upplevde en del tolknings-svårigheter i arbetet med bedömning och betygssättning – och i förlängningen

därmed också undervisningen. Dessa tolkningssvårigheter hade att göra med relationen mellan kunskapskrav och centralt innehåll, tillsammans med tröskelregeln och värdeorden.

Lärarna frågade sig om det var möjligt att sätta A i årskurs 6 och årskurs 7, där eleverna inte kunde föra välutvecklade nyanserade resonemang. De hade kommit fram till att man fick sänka kraven på den nivån: det är skillnad på att vara tolv år och femton. Men frågan komplicerades av att kunskapskraven också relateras till innehåll. En lärare insåg, efter att ha deltagit i en konferens om betyg, att hon ju faktiskt inte kunde sätta betygen B och D på kurserna, eftersom en kurs inte innehöll alla ”kvaliteter”. Mellanbetygen skulle sättas om övervägande del av ett lägre kunskapskrav var uppnått, konstaterade hon, varför de rimligen inte kunde användas om kursen bara prövade vissa delar. I förlängningen innebar väl detta sätt att tänka att när eleven gick ut årskurs 9, så måste läraren kolla igenom om eleven ”har allt med” när slutbetyget sätts, resonerade läraren. Men hon var osäker: ”Är det så man ska tänka?”

Till detta kom komplikationen med tröskelregeln:

... svårt också om man sedan då kommer upp i nian och så ska man sätta betyg: allt på E är uppfyllt, lite på C och faktiskt även saker på A. Då blir ändå så bara betyget ett D. Även om eleven är uppe och nosar på A, på vissa saker. För man har inte uppfyllt allting på C. Och den kan jag uppleva, tycker jag är svår att förklara för elever.

Vår tolkning här är att när det gällde just tröskelregeln var det inte svårt att förklara för eleven för att läraren själv var osäker, eller för att regeln var komplicerad eller otydlig, utan för att regeln uppfattades som orimlig.

Tröskelregeln tillsammans med kunskapskravens konstruktion (kombinationen av förmågor och innehåll) innebar också att man egentligen behövde en mycket utförlig dokumentation:

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

Problematiken med det centrala innehåll som inbegrips i kunskapskraven, kom också till synes för några elever med åtgärdsprogram. De hade inte klarat kraven på arbetsområden tidigare under högstadiet. Innebar det att de måste göra om dem för att kunna få sina slutbetyg? Eller kunde man testa kvaliteterna på något annat område?

Sedan centralt innehåll – nu har jag ju åtgärdsprogram för ett par elever, och då var ju diskussionen om de ska behöva göra samma saker igen. Till exempel om Upplysningen eller den här landfördjupningen om Sydamerika som jag gjorde. Eller om man skulle kunna testa dem på något annat för att, vad heter det, testa de här kvaliteterna. Och se att de uppnår dem. Men då kommer ju det här med centralt innehåll, för de måste ju ha med sig ett visst stoff också. De måste ju ha ett visst centralt innehåll med sig, för att den här Upplysningen, den kommer ju inte tillbaka sen i nian, utan då är det ju andra saker man fokuserar på. Så det vi

kom fram till det var ju att de skulle göra liknande uppgifter som visar då att de får med sig det här centrala innehållet också. För annars så missar de ju det.

Den slutsats lärarna hade dragit i detta fall, var att eleverna måste ha med sig ett visst innehåll och därmed alltså göra liknande uppgifter som visade att de hade det. Kvaliteterna ifråga gick inte att testa utan innehållet. SO-ämnenas förmågor inbegrep visst stoff.

En annan lärare påpekade i sammanhanget att det var ännu värre när de satte betyg i årskurs 6, för då hade man ingen aning om ifall stoffet var täckt i årskurs 4 och 5, eftersom eleverna kom från många olika skolor.

Ytterligare en svårighet var de svårtolkade värdeorden: även om lärarna kände sig hyfsat samstämmiga, var det troligt att de hade olika syn på vad ”nyanserade resonemang” var. Och visst kunde de förklara skillnaden mellan ett enkelt och ett mer utvecklat resonemang. Men sedan, hur förklara nästa steg för eleverna? Lärarna på Korntorgsskolan hade läst kommentarmaterialet till kunskapskraven och uppskattade det, men efterlyste ändå förklaringar, konkretiseringar. En av lärarna påpekade också att förväntningarna hade varit högt ställda – ”yippie, nu äntligen så kommer det här konkreta!” – och så blev det inte så konkret i slutändan. Man fick klia sig i huvudet igen.

Också vid besöket 2014 handlade de stora diskussionerna på skolan om betyg och bedömning. De rörde formativ respektive summativ bedömning, men också fortsatta frågor i anknytning till de stötestenar som beskrivits ovan. De båda lärare som intervjuades 2014, kände sig dock tryggare nu efter att ha arbetat och diskuterat i det nya systemet ett tag och efter att ha genomfört nationella prov.

Det var alltså tydligt att nationella proven i någon mån fungerade som riktmärken för dem. Den yngre läraren berättade att han hade modifierat sin uppfattning av var kraven låg efter att ha genomfört ett nationellt prov i samhällskunskap i årskurs 6 som han uppfattade var lätt för eleverna:

Intervjuare: Påverkade det liksom din förståelse av kursplanen? Provet.

Lärare: Ja, men det gjorde det faktiskt. Det gjorde det faktiskt, alltså delvis för att jag kände att jag har varit för hård i mina tidigare bedömningar utifrån årskurs 6, faktiskt. För det var ju det jag tänkte att när det här provet kom och jag rättade det, då kände jag shit, antingen är det här provet för lätt eller så är jag för hård i mina bedömningar. Vad är det mest troliga? Jo att jag är för hård, antagligen. För att när man är osäker så kan, alltså börjar man låt oss säga på en ny läroplan då kan det ju gå åt två håll: att man blir för hård eller man blir för snäll. Det är väldigt sällan man hittar en perfekt linje från början. Och det här nationella provet som jag hade förra året, det gav oss ändå en liten indikation på hur vi ska tänka kring bedömningar generellt sett. Att vi, jag personligen är nog lite för hård. Kollar man på nationella provet vad som efterfrågas i samhällskunskapen då har jag nog varit lite för hård helt enkelt. Och ja, det är så man tänker i alla fall. Att man är alldeles för hård i det.

Den andra läraren hade längre erfarenhet av både undervisning och bedömning. Också hon hade i viss mån reviderat sin uppfattning om var betygsgränserna låg efter att ha sett några nationella prov. Som en konsekvens uppfattade hon inte längre att E innebar högre krav än G, vilket var den tolkning hon först hade gjort.

Samtidigt var det tydligt att hon inte helt lät sig styras av de betygsnivåer som proven implicerade. Där den mindre erfarne läraren drog slutsatsen att han hade varit alltför hård i sin bedömning, drog den mer erfarna läraren slutsatsen

att proven var för lätta. I de nationella prov som hon genomförde vårterminen 2013 – geografi årskurs 9 och samhällskunskap årskurs 6 – var lägsta-nivån oerhört låg, tyckte hon: hennes sjuårige son därhemma klarade dem. Det räckte att kunna resonera i största allmänhet, utan att ha några större kunskaper i ämnena:

Så jag tror det är jättebra att kunna resonera och tänka själv, men det måste ju vara kopplat också till faktakunskaper.

Det historieprov som årskurs 6 genomförde vårterminen 2014, däremot, var mycket svårare. Det som var svårt var att det krävde ganska mycket faktakunskaper: man skulle känna till Gustav III och olika epoker. Konsekvensen blev en stor nivåskillnad mot föregående år. De flesta eleverna fick E eller D, bara några enstaka A och B på de totalt över 100 eleverna i årskurs 6. ”Katastrofresultat”, kallade läraren det. Efter de dåliga provresultaten fick rektorn många mail från arga föräldrar, som undrade vad skolan höll på med.

De nationella proven i SO vårterminen 2013 var de allra första som genomfördes. Det var en utprövningsomgång, där proven inte behövde ligga till grund för lärarnas betygssättning, och det är förstås inte uppseendeväckande att svårighetsgraden svajar när helt nya prov ska konstrueras. Det principiellt intressanta här är den viktiga roll som just innehållet spelade för lärarens bedömning av svårighetsgraden. Hon uppfattade uppenbarligen att proven 2013 saknade kopplingen till faktakunskaper, vilket inte stämde med hennes ämnesuppfattning, nämligen att förmågorna i de samhällsorienterande ämnena var innehållsbaserade. Provet 2014 däremot krävde ganska mycket och vissa specifika faktakunskaper, och det var det som gjorde det svårt för skolans elever. Utan fakta blev provet för lätt, med fakta blev det för svårt, för att hårdra det en smula.

Även om läraren ifråga värderade proven utifrån sin egen erfarenhet av lämplig svårighetsgrad i respektive ämnen och årskurser, snarare än att hon fullt ut lät sig styras av dem i sin bedömning, framgick i andra resonemang att hon ändå i någon mån betraktade dem som riktmärken. Just årskurs-6-provet i historia menade hon till exempel kunde vara en signal till skolan om att de måste bli bättre i vissa delar.

Samtidigt konstaterade hon att eleverna fick mycket av sina kunskaper i de skolor där de gick tidigare årskurser. Korntorgsskolan hann inte rätta till allt före de nationella proven i årskurs 6 och hon som enskild lärare var dessutom låst till de kurser som fanns i den gemensamma banken och kunde därför inte lägga om undervisningen hur som helst. Istället önskade hon att de skulle få eleverna i årskurs 7 istället, om nu nationella proven skulle ligga i årskurs 6.

2014 hade alltså den värsta osäkerheten lagt sig. Men trots att båda lärarna kände sig tryggare nu, efterlyste de nationella elevexempel: ”konkreta exempel kopplade till de här nivåerna” och liknande stöd; kanske ett material med övningar på E-nivå, någon slags guide eller lathund, sa den ena.

Den andra läraren pekade på den positiva sidan av att de inte kände sig helt säkra, nämligen att de då höll igång diskussionen i ämneslaget. Om man kände sig hundra procent säker skulle man kanske ta det med en klacksparck, istället för att ständigt försöka fördjupa sig. På en senare fråga om han hade behov av något ytterligare statligt stöd, framkom dock att även han önskade sig just mer elevexempel som konkretiserade begreppen:

Alltså det här kommer att låta hemskt, men vi har ju faktiskt mer stödmaterial nu än vad vi hade tidigare, upplever jag i alla fall. Och det är ju bra i sig. Det är jättebra ju. Det jag däremot skulle vilja se mer av det är ju faktiskt elevexempel, där man förtydligar begreppen. Ännu mer, gör det ännu konkretare. Sedan ska man kanske inte alltid, det är klart man inte ska dumförklara, men vi är faktiskt människor, vi kan tänka fritt också. Men tydligare exempel utifrån kursplanen så att man kan visa för eleverna. Alltså utifrån det centrala innehållet, faktiskt, för oftast blir det ju så att vi får ju skapa material som vi visar för eleverna för att försöka göra det tydligt för dem. Och vi gör ju alltid vårt bästa. Men vi kan ju aldrig med hundra procent säga att vi är säkra på det vi gör. Utan det är ju därför vi har dialogerna, men det hade ju varit... Men det känns så småsint att begära sådana saker, när man redan har fått så mycket material. Det tycker jag.

Visst kunde lärarna tänka själva och visst jobbade de på enligt bästa förmåga med att ta fram material och exempel för att göra det tydligt för eleverna. Men säkra på att det blev helt rätt, kunde de inte vara.

#### *Elevkommunikation*

Andra förändringar av lärarpraktiken som de intervjuade berättade om, gällde kommunikationen med eleverna. En av lärarna 2014 la ner mer krut på att synliggöra för eleverna vad som efterfrågades. Det gav en tydligare förankring i läroplanen:

Tidigare då antydde man bara. Att de ska göra det här och det vet de om. Det kan man inte göra på samma sätt längre. För att det är fortfarande, som jag sa tidigare, nytt för oss och nytt för dem. Så att inför varje föreläsning/lektion man har, försöker man alltid förklara: det här är vad som efterfrågas och det här är det vi ska jobba utifrån. Så tydligare förankring i läroplanen utifrån, alltså i lektionen skulle jag vilja prata om, faktiskt.

Den andra läraren berättade 2012 om hur eleverna förväntade sig att lärarna visste vad allt i kunskapskraven betydde, vilket ibland fick henne att känna sig som en "stor bluff". Nu 2014 var hon som sagt säkrare i den nya bedömningspraktiken. Också för elevkommunikationen var de nationella proven till direkt hjälp. Det senaste året hade hon börjat plocka exempel från de gamla nationella proven som nu lagts ut på nätet. Det handlade då inte om att förbereda eleverna för kommande nationella prov, utan var ett sätt att förklara förmågor och kunskapskrav för eleverna:

Och sen för att göra de här målen tydliga – för jag tycker ju att de... Läser man i kursplanen så är de ju ganska svårt skrivna och eleverna... alltså det är ju vuxenspråk och det är kanske inte alltid elevspråk kan jag tycka. Så jag försöker ju som jag sa innan att plocka exempel från nationella proven, koppla någon uppgift till målet och sen jobba mycket med elevexempel och elevbedömningar.<sup>129</sup>

Den mer erfarna läraren upplevde att de nya kunskapskraven och betygen hade lett till ökad stress hos eleverna, i alla fall en del av dem. Eleverna i årskurs 9 var mycket mer medvetna om vad som krävdes, just för att lärarna hade lagt ner mycket mer tid på att förklara detta och visa exempel etc. Det hade blivit tydligare för eleverna vad exempelvis ett "välutvecklat resonemang" var. Denna

---

129 Med "målen" menar hon alltså kunskapskraven.

medvetenhet hade dock också skapat en stress hos dem. Det fanns många duktiga elever på skolan som satsade på skyhöga betyg och de blev nervösa. Man fick nästan bromsa många elever, berättade hon: lära dem att sätta punkt.<sup>130</sup>

## Svenska

Avsnittet om svenskämnet disponeras på samma sätt som de tidigare ämnesavsnitten: Först beskrivs hur svensklärarna uppfattade och värderade nyheterna och vad de såg som skillnader jämfört med Lpo 94-tiden. Sedan beskrivs de konkreta förändringar i lärarpraktiken som gick att urskilja efter ett par års arbete med den nya läroplanen, kunskapskraven, betygsskalan och de nationella proven.

### Mottagande 2011

#### *Överskådlighet*

De intervjuade svensklärarna på Korntorgsskolan upplevde att den nya kursplanen var lite tydligare än den förra. Den var mer överskådlig och mindre öppen för tolkning. Progressionen från årskurs 1 och upp till årskurs 9 var bättre och mer genomtänkt och strävansmålen borttagna. En av lärarna trodde att hon skulle komma att använda den nya mer än den förra, tack vare det tydliga uppbygget.

#### *Centralt innehåll tydligt framskrivet*

Lärarna uppskattade också att det fanns ett tydligt framskrivet centralt innehåll. De trodde att det skulle bidra till likvärdighet och rättvisa: oavsett vilken skola en elev gick på, skulle han eller hon få ta del av samma innehåll.

De hade inte märkt att något innehåll hade tagits bort eller saknades jämfört med den tidigare kursplanen, men däremot hade en del tillkommit eller betonades mer. Till detta hörde ny teknik. Båda lärarna kände visst behov av fortbildning just för vissa delar av de digitala verktygen. Bild och estetiska uttrycksformer hade också tillkommit, och en av lärarna berättade att hon hade arbetat med filmanalys förut, men däremot inte så mycket med att göra film. Teater hade hon heller inte mycket erfarenhet av. Andra exempel på sådant som var tydligare framskrivet eller nytt var att eleverna skulle kunna ge feedback och göra informationssökningar på nätet. En av lärarna påpekade att det var svårt att säga vad som verkligen var nytt och vad som bara hade formulerats om, så att det kändes mer betonat. Det gällde exempelvis källkritiken och vikten av att använda ett ändamålsenligt språk.

På det hela taget uppfattade de dock att svenskan var samma ämne nu som då: förändringen var inte stor.

#### *Kunskapskrav och betygsskala*

Svensklärarna tyckte alltså att den nya kursplanen var tydligare än den förra, men kunskapskravens värdeord uppfattade de som väl "tolkningsbara". Det fanns en risk för att bedömningen blev godtycklig, menade de, eftersom vad man bedömde som "välutvecklat" kunde variera mellan olika lärare. Ett sätt att

---

130 Andra lärare framhöll 2012 att eleverna på skolan redan med tidigare läroplan och betyg var stressade, och ansåg inte att det nya hade förvärrat detta.

hantera denna svårighet var att diskutera med kolleger och titta på varandras elevarbeten, och det gjorde också svensklärarna på denna skola. Ämneslaget träffades organiserat varje vecka och däremellan fördes också mer informella diskussioner. Detta uppfattades som mycket värdefullt. Just bedömning och den nya betygsskalan hade de över huvud taget talat mycket om på skolan.

Problemet, påpekade en av dem, var att det också kunde skilja sig mellan skolor i hur man tolkade värdeorden och detta avhjälpes inte med ämneslagsdiskussionerna på skolan. Därför efterlyste lärarna nationella elevexempel – litegrann som i nationella proven – som kunde ge vägledning i vad som krävdes för olika betyg. Elevexempel behövdes också för de muntliga delarna av ämnet. Lärarna återkom flera gånger i intervjuerna till behovet av elevexempel. Det skulle också underlätta kommunikationen med eleverna som i nuläget hade svårt att förstå de fetmarkerade orden i kunskapskraven. Lärarna använde egna exempel för att förklara för eleverna, men ville alltså gärna ha nationella sådana för att kunna stötta eleverna på bästa sätt.

En annan skillnad mellan den tidigare kursplanen och betygskriterierna och de nya, var hur progressionen uttrycktes. Nu skulle eleven exempelvis kunna analysera redan på E-nivå, där det tidigare varit så att för Godkänt var det mycket fakta, för VG kunna jämföra och för MVG även analysera. Nu fanns dessa aktiviteter mer utspridda över alla betygsnivåer. När det gäller konstruktionen med alla förmågor på alla betygssteg är det inte helt lätt att avgöra i vilken utsträckning lärarna själva tänkte i termer av en schabloniserad ”betygstrappa” tidigare, eller om de snarare blev uppmärksammade på denna skillnad när de läste på eller deltog på konferenser. En av dem hänvisade exempelvis till sin egen skoltid istället för sin lärarpraktik för att illustrera hur detta tillämpades. Däremot framgår klart i intervjuerna att skolans elever hade uppfattat att det fanns en sådan schabloniserad betygstrappa och att lärarna därför nu talade med eleverna om att de också på E-nivå måste kunna göra en enkel analys eller föra en enkel diskussion.

En annan förändring på bedömningsområdet som krävde diskussioner med eleverna, var det som vi i denna rapport kallar ”tröskelregeln”. Att kunskapskraven för E, C och A måste vara uppfyllda i sin helhet för dessa betyg, uppfattades som något nytt av både lärare och elever:

Om man inte når alla målen för E, utan det är något mål på E som man inte klarar, så kan du ju inte få de högre betygen heller. Och trots att man ändå klickar i de andra att man når väldigt högt i de andra, så kan man fortfarande bara få E. Och det är klart att det, att få eleverna att förstå. För det tror jag nog är en utmaning för oss faktiskt: att få eleverna att förstå att din styrka är detta, att det är jättebra, men detta behöver du jobba mer med. För då jag tänker att de inte tappar modet, bara: ska jag jobba jättemycket med detta, men jag är ju duktig på detta? Så det tror jag är en utmaning för oss.

Ett exempel som just denna lärare tog upp, var elever som var väldigt blyga och som därför hade problem med den muntliga framställningen. Det gällde då för lärarna att på olika sätt anpassa och att stärka dessa elever. Hon trodde inte att det skulle bli ett jättekymmer, men frågan hade diskuterats en del i ämneslaget. Tröskelregeln innebar en kravhöjning, ansåg lärarna.

Om risken med tröskelregeln var att eleverna tappade modet, så trodde en av lärarna däremot att den mer fingerade betygsskalan skulle kunna fungera moti-

verande på elever som låg nära ett högre betyg. Precis som de flesta andra lärarna i studien uttryckte de sin uppskattning av att betygsskalan nu hade fler steg.

#### *Ämnesövergripande arbete efterlystes*

Svensklärarna ansåg att skolan borde arbeta mer ämnesövergripande, både för att ge eleverna ett helhetsperspektiv och en djupare förståelse i ämnena, men också som ett sätt att hantera elevstressen, som var stor på denna skola med många ambitiösa elever. Ett exempel på en lämplig ämnesövergripande kombination var svenska och historia. Som nämnts i inledningen ingick i företagets koncept att vissa ämnen samordnades i ämnesövergripande teman och att undervisningen där gavs årskursvis. Till dessa ämnen hörde exempelvis historia och samhällskunskap. Svenska hörde däremot till den grupp ämnen där eleverna arbetade enligt sin individuella studiegång, på olika nivåer och i olika takt. Detta försvårade möjligheten att samarbeta mellan svenska och ämnen som gavs i kurser inriktade mot en årskurs (och där eleverna, enligt åtminstone vissa intervjupersoner, också följde sin klass).

#### **Vad hände i praktiken?**

Som framgått ovan, hade den företagsgemensamma banken omarbetats redan 2011, även om arbetet också fortsatte efter hand. Den jämförelse mellan den gamla och nya kursplanen 2011 som redovisats ovan, är i alla fall delvis en jämförelse av den gamla och nya banken; redan då berättade lärarna exempelvis om konkreta förändringar av undervisningen, som att göra film.<sup>131</sup> Vid den andra intervjuomgången 2012 hade lärarna en hel del frågor som gällde bedömning och betygssättning, varav en del inte riktigt hade kommit upp till ytan 2011. Slutligen 2014 var nationella proven det som varit i fokus mycket. Eftersom Korntorgsskolan var relativt tidigt ute med implementeringsarbetet, hade den lärare som intervjuades 2014 svårt att svara på frågor om konkreta förändringar; hon mindes helt enkelt inte hur det var tidigare.

#### *Elevuppgifter och undervisningsmaterial*

Företagets gemensamma bank omarbetades alltså för att stämma med de nya kursplanerna. Lärarna på Korntorgsskolan deltog till viss del i detta arbete, men lejonparten genomfördes av andra lärare med centrala funktioner. Uppläggningsen av arbetet och sättet att undervisa förändrades inte särskilt mycket, utan det handlade om att se till "att man får med det som man verkligen ska ha med och som man betonar mer idag och så där, och det har vi ju ändrat, så att säga, i vår [bank]". Arbetet gick till så att man utgick från det gamla och anpassade det till nyheterna:

Det är inte jag... det är inte vi lärare som skapar dem så, utan det är ju att man har utgått ifrån centrala innehållet och sedan har man formulerat om och tagit det

---

131 I själva kursplanen finns inte specificerat att eleverna ska göra film; där är formuleringarna ofta mer generella eller abstrakta. Där framgår således att undervisningen ska behandla bland annat "Texter som kombinerar ord, bild och ljud, och deras språkliga och dramaturgiska komponenter. Hur uttrycken kan samspela med varandra, till exempel i tv-serier, teaterföreställningar och webbtexter." I kunskapskravet för betyget E i årskurs 9, finns bland annat följande formulering: "Genom att kombinera olika texttyper, estetiska uttryck och medier så att de olika delarna samspelar på ett i huvudsak fungerande sätt kan eleven förstärka och levandegöra sina texters budskap." (Skolverket: *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*, s. 226 respektive 230.)

som varit tidigare på [banken], men har gjort om vissa saker så att säga, så att man har fått med det centrala innehållet.

Också i företagets centrala riktlinjer för anpassningsarbetet (åtminstone inledningsvis), framgick att de skulle ta sin utgångspunkt i det befintliga och komplettera eller omarbета det, snarare än att bygga upp en helt ny bank:

I bygget inför Skola 2011 är devisen att så lite som möjligt ska ändras, inga ändringar i onödan, allt som går att ha kvar som det är får vara kvar, allt som går att återanvända ska återanvändas [...].

Detta arbete att omarbета och komplettera banken var samtidigt något som pågick kontinuerligt, och där lärarna deltog i mån av tid (som de inte hade så mycket av).

Till de exempel på konkreta förändringar som lärarna berättade om, hörde som nämnts att eleverna skulle göra egna filmer. Den nya kursplanens skrivningar om teknik, visade sig till exempel i att eleverna skulle kunna redovisa med Powerpoint. Den ena läraren berättade att så hade hon alltid gjort, så det blev ingen skillnad i hennes praktik på grund av det. För svenskan hade det också tillkommit uppgifter där eleverna skulle lägga upp en undersökning, intervjua och göra uppställningar i Excel. Detta var en följd av att det entreprenöriella lärandet hade skrivits in i läroplanen.

Förändringen kunde också ta sig uttrycket att man flyttade uppgifter för att säkerställa att alla elever verkligen fick ta del av det centrala innehåll som föreskrevs, och inte bara de duktigaste eleverna. Exempel på det var att kunna läsa litteratur från olika tider och förstå hur det påverkat människan; ett annat exempel var myter. Tidigare fanns uppgifter om detta, men bara de elever som kom längst genomförde dem. Nu flyttade man ner uppgifterna i studiegången och omarbetade dem så att även elever som inte var så avancerade ändå kunde göra dem på sin nivå. Syftet var att garantera att eleverna gick ut skolan med det innehållet.

Möjligen kan en del sådana förändringar där fördjupningsuppgifter blev gemensamma för alla elever, beskrivas som en anpassning till att alla förmågor skulle finnas med på alla betygsnivåer:

Vissa typer av kunskaper och förmågor som kanske inte har varit lika framhävda tidigare som nu är det då. Så att då har det ju bearbetats in i den nya [banken] då jämfört med den gamla. För att nu är det krav, nu måste det ingå. Tidigare låg det mer som en avancerad uppgift men nu har man brutit ner den och kan man fortfarande jobba med den här uppgiften och få ett A, men man kan också jobba med den och få ett E.

I de senare intervjuerna var den skillnad som innebar att alla förmågor fanns på alla betygssteg inte lika framhävd som 2011. En av lärarna 2012 ansåg till exempel att Korntorgsskolan legat i framkant redan tidigare på så sätt att lärarna inte hade nöjt sig med enbart faktakunskaper för godkänt betyg:

Det räckte ju inte med att du kunde rabbla en massa upplysningsfilosofer om du inte förstod vad de sa. Så det har vi ju alltid sagt, [...] fanns det inget djup i kunskapen så fick du inte ett G.

Men lärarna i gruppen menade ändå att sådana föreställningar fanns hos *eleverna*, och berättade att de nu ännu mer tryckte på att eleverna skulle utveckla sina tankar och motivera sina svar. 2014 nämndes inte alls någon sådan förändring.<sup>132</sup>

#### *Kontinuitet i bedömningen*

Vid alla tre intervjuomgångarna, framgick att bedömnings- och betygssättningsfrågor var flitigt diskuterade och något som man ägnade mycket uppmärksamhet. Däremot verkade inte det konkreta bedömningsarbetet i svenska ha förändrats särskilt till följd av det nya. Mixen av formativ och summativ bedömning såg likadan ut. Rapporteringen genom företagets elevdokumentationssystem följde samma mönster som tidigare år. Samedömning av nationella prov tillsammans med några andra skolor i företaget hade man redan gjort ett par år, så det var inte heller något som tillkommit. Vid betygssättningen satt svensklärarna och gick igenom alla elever tillsammans. Också denna rutin fanns på plats före reformerna.

#### *B- och D-betygen*

En svårighet som framkom först 2012 gällde användningen av B- och D-betygen. Dessa ska användas då en elev har uppnått underliggande kunskapskrav i sin helhet och dessutom det närmast överliggande kunskapskravet till övervägande del. I skolans arbetssätt ingick att man betygssatte elevernas prestationer när de avslutade ett arbetsområde. En problematik som då uppstod var att tillämpningen av ”till övervägande del” blev knepig, eftersom de olika arbetsområdena normalt inte omfattade alla delar i kunskapskraven. På Korntorgsskolan hanterade man detta terminologiskt, så att man sa till eleverna att de hade utfört arbetsuppgifterna ”med B-kvalitet” – inte att de fick betyget B.

#### *Det centrala innehållets roll i bedömningen*

En annan bedömningsfråga som var aktuell 2012 var hur man skulle se på centrala innehållet vid betygssättningen, och särskilt då givet nationella proven. En elev som fick godkänt på nationella proven i årskurs 9, men som inte hade gått igenom allt centralt innehåll (för att han eller hon inte hade hunnit tillräckligt långt i skolans studiegång för svenskämnet); kunde en sådan elev ändå få godkänt slutbetyg? Läraren som tog upp denna problematik, menade nog att elever inte kunde få godkänt om de inte ”hade med sig” det man skulle, inte hade hunnit gå igenom det som de har rätt att gå igenom innan de började gymnasiet.

I bakgrunden låg nog här en diskussion mellan lärarna och rektorn på skolan. Rektorn fann det märkligt, berättade han i intervjun samma år, att man i större mängd kunde ge lägre slutbetyg än provbetyg:

Att eleverna, att vi liksom sänker en elev här, det finns inte. Det finns inte någon. Det innebär att... men vi kan höja någon elev utifrån att vi har sett kvaliteter på något annat sätt. Men att man i större mängd skulle liksom, ”nej, jag tror inte du har den kvalitén du visar på nationella prov, vi sänker betyget”. För mig är det helt realistiskt som rektor. Jag förstår inte de skolor som gör det, som man hittar i

132 2014 intervjuades på grund av sjukdom, ledigheter etc. endast en lärare i svenska. Hon var så inne i det nya att hon hade svårt att komma ihåg hur de arbetade före Lgr 11 och hade därför svårt att jämföra nu med då.

statistiken, som sänker många elever från ett nationellt prov. Jag vet inte hur de tänker, absolut inte. Och ingen har kunnat förklara det för mig, så att frågan är ställd, men inga förklaringar.

Rektorn hänvisade till en ”kvalitet” som eleven uppvisat i nationella provet, medan läraren hänvisade till ett centralt innehåll som eleven skulle ha med sig efter grundskolan. Det principiellt intressanta här är att frågan gäller relationen mellan centralt innehåll och förmågor, när det kombineras till kunskapskrav. I de allra flesta fall som lärare i undersökningen tog upp denna relation som problematisk eller svår att hantera, handlade det om kemi eller samhällskunskap (egentligen NO och SO). I svenska nämndes det sällan. Högst troligt berodde detta på skillnaden i karaktär mellan ämnena, där NO och SO är ämnen som till stor del får sin karaktär från innehåll eller stoff (som till exempel syror och baser eller det svenska statsskicket), medan svenska till stor del får sin karaktär från färdigheter (som läsa, skriva och tala). SO och NO handlar mer om kunskap *om* och svenska mer om kunskap *i*.

Men även svenska har innehåll av samma karaktär som NO och SO, såsom exempelvis de litteraturhistoriska delarna eller de nationella minoritetsspråken. Denna kunskap-om-aspekt av ämnet provas dock inte i de nationella proven i svenska, vilket är en följd av ett medvetet val från provmakarnas sida. Själva kunskapskraven i svenska implicerar dock även vissa kunskaper-om och därmed visst innehåll.<sup>133</sup>

Det här exemplet från Korntorgsskolan visar alltså att samma principiella problematik kan uppstå även i svenskämnet. Att det blev tydligt i just Korn-torgsskolan beror på att eleverna i svenskämnet läste i sin egen takt efter egna mål och hann olika långt på denna väg.

Noteras bör att ovanstående är en tolkning som inte är helt säker. Förändringen skulle möjligen istället kunna ha sin grund i att det nu finns ett centralt innehåll som undervisningen (för alla) ska behandla, och i så fall skulle det inte vara just kunskapskravens angivna innehåll som ligger bakom.

#### *Brons, silver och guld*

Kunskapskravens värdeord upplevdes fortfarande 2012 som relativa eller luddigt formulerade och gav i sig inte så mycket vägledning:

Jag tycker man har väldigt lite hjälp av denna, för att det är liksom enkla, utvecklade, väl utvecklade. Det kunde lika bra stått brons, silver och guld. Alltså det är egentligen bara en nivåskillnad. [...]

När det står så, då måste man ju gå på erfarenhet och sambedömning, men – det som hade hjälpt – och elevexempel. Elevexempel som finns från Skolverket eller som finns i vårt system. Det finns elevexempel i [banken] och då är de i sin tur kontrollerade mot Skolverkets krav.

---

133 Till exempel ”Dessutom kan eleven utifrån egna erfarenheter, olika livsfrågor och omvärldsfrågor tolka och föra enkla och till viss del underbyggda resonemang om tydligt framträdande budskap i olika verk. Eleven kan också föra enkla resonemang om verket med kopplingar till dess upphovsman. Eleven drar då till viss del underbyggda slutsatser om hur verket har påverkats av det historiska och kulturella sammanhang som det har tillkommit i.” och ”Eleven kan föra enkla och till viss del underbyggda resonemang om svenska språkets historia, ursprung och särdrag samt jämföra med närliggande språk och beskriva tydligt framträdande likheter och skillnader.” (Skolverket: *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*, s. 230–231.)

Lärarna satte alltså sin lit till erfarenheten och till den gemensamma bankens tolkning av betygsnivåerna och använde elevexemplen därifrån i kommunikationen med eleverna. Kollegerna i ämneslaget i svenska fortsatte också att diskutera och konsultera varandra för att överkomma osäkerheten i bedömningen. 2012 hade de också läst kommentarmaterialet till kunskapskraven i svenska. Även om någon ansåg att det var lite opedagogiskt upplagt, uppskattades det ändå generellt, eftersom det var just detta de efterlyste: "elevexempel, så att man själv blir säker i sin bedömning".

2014 kände sig den intervjuade läraren trygg inför betygssättningen i årskurs 9, trygg med den nya betygsskalan och de nya kunskapskraven. I sammanhanget nämnde hon spontant de nationella proven som de samrättade tillsammans med lärare i andra skolor inom företaget. Både de diskussionerna och samtalen i ämneslaget var jätteviktiga, sa hon, för det var inte "busenkelt" utan fortfarande öppet för tolkning. Trots denna känsla av trygghet, framkom dock senare i intervjun att hon ändå gärna skulle vilja se mer nationellt stöd, såsom nya elevexempel från Skolverket. Hon hade varit inne och tittat på Skolverkets Bedömningsportal, men där fanns inget för svenskämnet:

Men det har inte legat någonting där i svenskan, vad jag förstår. Så att jag har varit inne och tittat och... och det är ju någonting som man suktar efter, för man vill ju veta mer, man vill ju vara säker hela tiden på att man verkligen gör rätt, självklart att man bedömer rätt, och att vi här på skolan, tänker... rätt. För jag menar, vi är oense många gånger, vi tycker absolut inte likadant alltid. Utan det är ju då diskussioner är så viktiga, men då skulle man vilja ha någonting där man kan titta "Jamen så här är det, och så här säger Skolverket". Så det hade varit en trygghet, att det hade funnits mer material där. Verkligen.

Trots de goda lokala förutsättningarna med mycket diskussioner, skulle hon alltså ha önskat sig ännu mer stöd och då just det auktoritativa: så här säger Skolverket. I linje med detta föreslog hon också att uppsatsen i det nationella provet skulle rättas centralt. Här var skälet dock inte enbart behovet av en utomstående, auktoritativ bedömning, utan också att det var så tidsödande att bedöma uppsatserna. Hon återkom då till behovet av elevexempel även utanför proven:

För det är ju alltid så att man... jag efterlyser ju mer egentligen, elevexempel, det gör jag. Det hade varit jättebra. Även i muntliga där man kan gå in och lyssna, inte bara inför nationella provet, där man, där man skickar ut då från Skolverkets sida utan även annars, att det finns, att där man resonerar kring att "Det här är en E-kvalitet därför att vi ser detta och detta. Och hade man utvecklat mer, ett utvecklat svar och resonerat och så, så hade det kanske nått upp till den nivån." Alltså, att vi hade sett, det hade hjälpt oss jättemycket, det hade det gjort.

#### *Tröskelregeln och nationella prov*

Som framgått ovan hade lärarna 2011 vissa farhågor om negativa effekter av tröskelregeln. Detta nämndes inte spontant i intervjun 2014. Läraren såg fortfarande regeln som en utmaning och menade att lärarna för att möta den "pushade" eleverna väldigt mycket och individualiserade. Hon la också till att det var väldigt sällan som eleverna hade så taggiga kunskapsprofiler så att de hade E på en sak och A på en annan.

Det lärarna däremot var kritiska mot var att tröskelregeln inte tillämpades konsekvent i bedömningen av nationella proven. Detta uppfattades som konstigt och den inkonsekvens som blev följden försvårade kommunikationen med eleverna.

Nationella proven var för övrigt det stora som diskuterades på skolan vid besöket 2014 och svenskläraren var bekymrad över omfattningen. Det var svårt att organisera genomförandet och rättningen samtidigt som man upprätthöll verksamheten i övrigt. Proven "förstör ju övriga undervisningen", sa hon. Samtidigt framkom att nationella proven gav välbehövliga riktmärken för bedömningen. De diskussioner som fördes i anslutning till samrättningen tillsammans med kolleger i andra skolor i koncernen gav också ett värdefullt bidrag till tryggheten i betygssättningen.

Ett konkret exempel på hur nationella proven tjänade som riktmärken, var att lärarna hade justerat sin uppfattning om kraven för E. Av exemplen i provet förstod de att kraven för E var något lägre än för tidigare G, när det gällde den språkliga korrektheten.

#### *Elevkommunikation och planering*

Den lärare som intervjuades 2014 hade som nämnts svårt att redogöra för förändringar av det centrala innehållet och liknande, eftersom hon nu var så inne i det nya: hon kom helt enkelt inte ihåg precis vad de gjorde tidigare och kunde därför inte jämföra då och nu. De förändringar som hon såg nu handlade istället om elevkommunikation och planering och att hon använde den nya kursplanen mer aktivt i detta.

En konkret del av denna förändring, var att svensklaget på sistone arbetat med självbedömning och kamratbedömning och då hade eleverna själva fått läsa kursplanen:

Just det där med självbedömning och att eleverna ska bedöma varandras arbete och sådana saker. Så det har vi jobbat jättemycket med. Och vi har tagit, där vi har tagit med kursplanerna, och så vidare, så att de fått läsa in sig, eleverna, själva på det. Och det har vi inte gjort förut faktiskt. Nu har jag varit lärare ... i 18 år, så att det är rätt lång tid. Och det tycker jag är jätteroligt, och eleverna är också... tycker att det är roligt, faktiskt att bedöma varandras arbete och diskutera och så vidare. Så det har varit, för svensklaget då, så att säga, så har det varit mycket i fokus.

Läraren var osäker till varför man börjat med detta arbete nu. Kanske var anledningen att det hade kommit ut så mycket material från Skolverket, funderade hon. Lärarna hade också pratat om bedömning på ett helt annat sätt än tidigare. Sambedömning förekom visserligen förut, men nu mycket mer. Bedömning hade rent allmänt varit mycket i fokus för ämneslaget i svenska.

Att eleverna själva fick läsa partier ur kursplanen var alltså ytterligare ett exempel på att skolan nu mer direkt arbetade med kursplanerna, och inte bara indirekt via den gemensamma banken. Läraren försökte få eleverna mer delaktiga i undervisningen, få dem att förstå varför de skulle lära sig saker och vad som krävdes för olika betyg:

Hur det har påverkat mitt arbete? Jag vet inte, jag... det är väl det, det kanske sättet hur jag arbetar? Att jag har mer eleverna med mig på något vis. Att jag försöker få in dem, mycket mer delaktiga, i undervisningen. Det gjorde jag i och för

sig tidigare också, men att jag gör dem mer medvetna om det här med kursplaner och så vidare, att jag... att jag får in dem i, betygskriterierna rättare sagt. Det är väl nog det som jag... att försöka förstå, för eleverna då, varför saker och ting är viktigt? Varför lär man sig saker och ting? Lite mer sådana saker tror jag att jag diskuterar i högre grad nu är vad jag gjort tidigare? Att de ser nyttan av det, än att bara göra till exempel. Så det tror jag nog att jag har gjort. Att det har förändrat mig, så att säga. Att man diskuterar. Och eleverna nu, tycker jag, de: "Ja, men krävs det för här? Vad ska jag göra här?" Och "jag vill ha ett B, vad behöver jag göra då?" Så var det inte ri... klart, det var väl kanske lite det tidigare, men jag tror att det har blivit mer nu också. Det kanske är för att vi lärare är mer liksom på också, på något vis, att vi har... diskuterat det mycket.

Hon ägnade sig också själv mer åt planering: åt att fundera på hur hon skulle få eleverna att nå dit de skulle nå:

Trots att målen finns där [i studiegången i den gemensamma banken] och allting sånt där, så är det ju ändå hur man ska nå dit och att man involverar eleverna och så vidare. Så att planeringen är, tänker jag, nästan blivit mer nu för mig än vad det var tidigare. Jag tänker mer, mycket mer nu, på hur jag ska göra det, hur eleverna ska nå dit, än vad jag gjorde tidigare.

Samtidigt underströk hon starkt att planeringstiden var begränsad. Om hon fick önska något så var det just tid för reflektion och tid för att planera och förbereda bra lektioner – och även att göra det tillsammans med sina kolleger. Trots att lärarna på skolan beskrev sitt ämneslag som livaktigt och diskussionerna där som intensiva och täta, upplevde hon att tiden inte räckte för detta:

Intervjuare: Kan du säga några saker som skulle underlätta för dig eller stärka dig i din lärarroll?

Lärare: Stärka mig i min lärarroll... Tid för reflektion. Det tror jag. Att inte ha den här tidsbristen alltid att nu har vi, nu ska vi, nu har vi en kvart här, nu måste vi diskutera, nu måste vi göra detta och så utan, man har tid för reflektion, det hade stärkt mig. Och det tror jag mina kollegor skulle instämma i faktiskt. För det är som sagt alltid tidsbrist i allting för allting som man måste dokumentera och göra och förbereda och efterarbete och sådär. Så att det... Mer tid att kunna sitta med pedagogiska diskussioner, faktiskt. Det hade jag tyckt varit jättejättebra.

## Årskurs 6 och tidigare

Korntorgsskolan påverkades likt Rönneviksskolan påtagligt av att kunskapskraven och därmed nationella proven flyttades från årskurs 5 till årskurs 6 i och med reformpaketet – och naturligtvis också av införandet av betyg i årskurs 6. Eleverna som började på skolan i årskurs 6 kom från olika skolor – i Korntorgsskolans fall från omkring 40 skolor, enligt de intervjuade. Förkunskaperna varierade påtagligt. De intervjuade samhällskunskapslärarna uttryckte 2011 en förhoppning om att eleverna till följd av det tydligare framskrivna centrala innehållet i framtiden skulle ha en högre och jämnare kunskapsnivå när de kom till skolan. Någon sådan utjämning kunde ännu inte skönjas 2014.

Lärarna i kemi och samhällskunskap upplevde det som en utmaning att sätta betyg på eleverna redan på höstterminen i årskurs 6, eftersom de då ännu inte kände elevernas kunskaper så väl. Problemet komplicerades också, som framgår ovan, av att kunskapskraven hänvisar till centralt innehåll, varav en del rimligen behandlas i årskurs 4 och 5. Betyg avser inte elevens prestationer under termi-

nen, utan elevernas samlade kunskaper vid betygssättningstillfället. Korntorgsskolan hade redan tidigare givit eleverna betygsliknande omdömen i årskurs 6, så i det avseendet fanns en vana. Trots det så upplevdes det som något påtagligt nytt att sätta riktiga betyg redan på höstterminen i årskurs 6.

Om betygen upplevdes som en utmaning, så var nationella proven i årskurs 6 än värre. Här blev svårigheten med det centrala innehållet än mer påtaglig, eftersom proven i SO och NO i viss mån förutsatte kännedom om delar av det centrala innehållet. Lärarna ansåg att tiden inte räckte för att kompensera de skiftande brister i förkunskaper som eleverna hade och som visade sig i provresultaten i årskurs 6. Rektorn blev tvungen att förklara och försvara dåliga resultat inför missnöjda föräldrar.

Svensklärarna uttryckte inte motsvarande problem med att få elever med skiftande förkunskaper till årskurs 6. Alla elever som kom till skolan gjorde inplaceringstest, på vars grund de placerades in i studiegången för ämnet. Skolans upplägg i den grupp ämnen som svenska tillhörde, var konstruerat just för att eleverna skulle undervisas på den nivå de befann sig. De nationella proven i ämnet prövade heller inte de mest innehållstunga delarna av ämnet, utan istället färdigheter som både övades och prövades successivt genom hela grundskolan.<sup>134</sup>

Däremot drabbades lärarna i alla ämnen – och förstås eleverna – av den provtäthet som blev den sammanlagda följderna av att nationella prov nu genomfördes i årskurs 6 istället för årskurs 5 och att nationella prov dessutom infördes i fler ämnen än tidigare. Både genomförandet och rättningen tog tid och schema-positioner, så att undervisningen fick maka på sig.

Eftersom Korntorgsskolan tog emot elever från så många skolor, till följd av att den låg i en större stad och dessutom tog emot elever från andra kommuner, hade den inte möjlighet att jobba mot lägre årskurser på det sätt som Rönnviksskolan började göra under undersökningsperioden.

### Ambitioner att ämnesintegrera

Som framgått i ämnesavsnitten så fanns i alla tre studerade ämnen vilja och ambitioner att arbeta mer ämnesintegrerat. Det sågs som ett bra sätt att möta kraven på ett ganska omfattande centralt innehåll utan att ge eleverna en kraftigt ökad arbetsbörda. Det visade sig dock inte helt lätt att genomföra i praktiken. Kemilärarna upplevde att när det nya centrala innehållet skulle arbetas in, blev kurserna snarare mer uppdelade, mindre ämnesintegrerade. 2014 försökte lärarna på skolan jobba med att hitta beröringspunkter mellan till exempel SO och NO och hade kommit en bit på väg. Men det var framför allt mellan NO-ämnena som kemilärarna hade hittat sådana möjligheter.

SO-lärarna hade speciella problem. En av dem påpekade som nämnts ovan att det ämnesintegrerade arbetssättet var svårt att kombinera med kraven på att bedöma och betygssätta varje ämne enskilt. Det blev så många mål som skulle uppnås under en månad; det var svårt att mäta sju förmågor på en gång, som hon uttryckte det.

Även om NO-lärarnas erfarenhet var att det blev mer innehåll till följd av kravet att betygssätta i enskilda ämnen istället för block, nämnde de inte ett problem av den arten. En möjlig orsak till detta är skillnader mellan kursplanerna

---

134 Se ovan (avsnittet om svenska) om skillnaderna mellan ämnena och proven härvidlag.

i NO respektive SO. I de fyra SO-ämnena finns sammanlagt 19 olika förmågor. I kunskapskraven kombineras dessa på olika sätt med centralt innehåll för respektive ämnen. I NO är ämnena synkroniserade i kursplanerna på så sätt att de tre förmågorna i respektive ämne är formulerade likadant. Det som skiljer är allmänna ämnes hänvisningar. De utgör på så sätt ämnesvarianter av samma tre förmågor, vilket också avspeglas i likartade formuleringar i kunskapskraven.<sup>135</sup>

I svenska, slutligen, fanns som nämnts ett hinder för ämnesintegration genom företagets speciella koncept. Ambitionerna från 2011 att arbeta ämnesintegrerat också mellan svenskan och andra ämnen, hade vid de senare besöken ändå i viss mån förverkligats. När eleverna läste om industrialiseringen i SO, gjorde svensklärarna en kurs om Upplysningstiden och Romantiken i anknytning till det, berättade lärarna 2012. Eleverna arbetade med media och kultur (från svenskämnet) ämnesintegrerat med bild och form och med matematiken gjorde man gemensam sak kring Excel-verktyg.

Fortfarande 2014 menade dock svenskläraren att ämnesintegrationen borde, och i princip kunde, utvecklas mycket mer för att underlätta för de stressade eleverna. Men det var svårt att få till det i praktiken. Lärarna tänkte på det, men sammantaget upplevde hon att det egentligen inte hade blivit mer ämnesövergripande arbete än förut. Hon såg då inte organiseringen av kurser och ämnen enligt skolans koncept som det största hindret, utan istället tidsbristen. Lärarna hade inte tid att sitta ner och verkligen diskutera hur undervisningen i olika ämnen kunde synkroniseras, inte tid att lära av varandra och se likheter i sina kurser och så vidare.

### Nationella proven och betygen i uppföljningen

Rektorn på Korntorgsskolan arbetade mycket med uppföljning och prognoser baserade på betyg och resultat i nationella prov. Det var hans huvudsakliga resultatmått och de låg till grund för analyser och slutsatser kring hur resurser skulle användas på skolan och hur undervisningen skulle organiseras och förbättras. De nya kunskapskraven innebar en ny grund för dessa resultatmått.

I intervjun hösten 2012 var ett av rektorns bekymmer att lärarna i hans tycke satte för låga betyg. Meritvärdena i årskurs 7, 8 och 9 var lägre än tidigare och dessutom var skillnaderna stora mellan ämnena. Det var inte troligt, menade han, att de nuvarande årskullarna hade sämre kunskaper än de tidigare eller att det var så stor skillnad mellan ämnena när det var samma elever. Hans tolkning av den nya läroplanen var att målen var desamma och att det var samma innehåll även om det var förtydligat. Den garanterade undervisningstiden var densamma, liksom timplanen. Att färre fick A nu än som fick MVG förut var rimligt. Men i övrigt borde den stora betygsbilden uppvisa kontinuitet. Han hade talat med sina ämneslag om detta och enligt egen utsago gått ganska hårt åt lärarna på denna punkt.

Det största problemet som han uppfattade det, var hur lärarna tolkade tröskelregeln: att kunskapskraven skulle vara uppfyllda ”i sin helhet” var det som lärarna hängde upp sig på. Men han var också kritisk till hur kunskapskraven var formulerade:

---

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

Men just att få dem att förstå det liksom, att hitta rätt förmågor, hitta kvaliteterna, använda matriserna som finns, så. Men ta väck fikonspråket! För jag är så trött på att man får ut skrifter hela tiden som där är så mycket tolkningsutrymme i. Och svårbedömt. Och samtidigt så är där jättehöga krav på mig som rektor att jag ska säkerställa en likvärdig bedömning.

Som det var nu fick företaget ”lägga enorm tid på att översätta detta”. Han kommenterade företagets och kommunens arbete med elevexempel och förstod inte ”varför alla måste sitta och hitta på detta själv”. Det var positivt att Skolverket hade gett ut kommentarmaterial till kunskapskraven, ansåg han, även om han förstått att svensklärarna inte var fullt ut nöjda med sitt. Men varför fanns det bara i sex ämnen av de sexton som grundskolan arbetade med? Svårigheten fanns ju i alla ämnen och kanske än mer uttalat i ämnen som hemkunskap och musik, där lärarna oftast inte hade ämneskolleger på sina skolor. Han var besviken på detta. Det var också tydligt för honom att lärarna tolkade kraven olika, till och med inom företaget där undervisningen utgick från den gemensamma banken.

En del i rektorns arbete med att komma till rätta med problemen, handlade om kompetensutveckling av lärarna om bedömning i det nya systemet; bland annat utnyttjade han flitigt Skolverkets konferenser i sådana frågor. Men också när det gällde detta arbete med att lära sig det nya, satte tidsbristen käppar i hjulet. Det är så löjligt mycket dokumentation nu, sa rektorn. Hade de kunnat använda mer tid till att arbeta med kunskapskrav och bedömning, skulle lärarna varit mycket längre framme i dessa frågor, menade han.

För honom som rektor ställde det till problem, eftersom han var ansvarig för att betygen var rättvisa och reglementsenliga: ”jag som rektor ska garantera att det är likvärdigt mot andra”. Han nåddes av rykten bland eleverna om att skolan satte för hårda betyg – och där fanns som nämnts ovan också en historia av att ett antal elever lämnade skolan mitt under vårterminen i årskurs 9 för att börja på en skola där de lovats högre betyg.

Fortfarande 2014 fördes en diskussion om betygssättning mellan rektor och lärare och då mer kring nationella proven. Som framgått ovan, fungerade nationella proven som riktmärken för lärarna; som ett slags komplettering till kunskapskraven. Här fick lärarna ett uttryck för vad staten föreskrev för de olika betygsnivåerna. Samtidigt förhöll sig lärarna också kritiska till de nationella proven. Kritiken kunde som framgått ovan gälla (den uteblivna) tillämpningen av tröskelregeln, men också själva nivåerna. Vissa prov ansågs lätta, andra svåra.

Samtidigt använde både rektorn på skolan och företaget centralt avvikelserna mellan provbetyg och lärarbetyg som ett verktyg för analys och ett stöd i att jobba med likvärdigheten i betygssättningen. En svårighet i detta, ansåg skolchefen, var att de statliga signalerna var otydliga. Hur stor fick avvikelserna mellan provbetyg och lärarbetyg vara? Hur vägledande skulle proven vara för betygen? Detta kunde ingen riktigt säga, utan ”där famlar vi ju i mörkret, höll jag på att säga.”

Från företagets sida hade man reagerat och ifrågasatt skolor där avvikelserna var mer än 20 procent. Men det fick inte alltid gehör hos lärarna:

Och så finns det ju alltid lärare som ifrågasätter, ja, våra elever har alltid så bra resultat på nationella prov i engelska. Jaha, så säger man det, ja, men då måste vi ju vara väldigt bra på att undervisa i engelska då. Kan jag säga. Medan de säger, nej, men så är det nog inte, utan det är nog hur de nationella proven är

utformade. Så att på något vis så skulle man ju, man kanske skulle behöva ha ännu tydligare hur man gör dem och hur man tänker. Alltså att alla ska förstå bättre att det sitter inte några nissar och trixar ihop någonting, utan det finns ju en stor tanke bakom att människor är kunniga som sätter ihop de här proven.

Lärarna förklarade alltså avvikelsen med att de nationella proven var för lätta. Men företaget ville att de skulle rätta sig efter de nationella proven. Skolchefen ville få lärarna att förstå att det var experter som gjorde proven, att de alltså visste bäst och proven därför skulle vara vägledande.

Liksom skolchefen såg rektorn de nationella proven som riktningsgivare, och precis som hon hänvisade rektorn till att proven var konstruerade av experter. Det var tydligt att detta var en pågående diskussion på skolan. Korntorgsskolan hade till exempel mycket goda resultat på NO-proven i årskurs 6. NO-lärarna förklarade att det berodde på att proven var för lätta. Rektorn hänvisade då till att det var experter som hade gjort dem och prövat ut dem och att proven därför angav den förväntade kunskapsnivån för olika betyg. NO-lärarna svarade då i sin tur att om vi sätter kraven så lågt i årskurs 6, kommer eleverna inte att klara sig i årskurs 9. Där var provresultaten nämligen inte alls lika höga. Sett utifrån dessa resultat skulle proven alltså vara för lätta i årskurs 6 och för svåra i årskurs 9. Detta resonemang verkade rektorn i viss mån köpa: han sa att "kanske är sanningen någonstans mittemellan".

Däremot ville han inte ge sig angående engelskan. Här skiljde sig Korntorgsskolans avvikelsestatistik från den nationella avvikelsestatistiken, hävdade han, och det gällde koncernen generellt: en högre andel elever fick lägre lärarysbetyg än provbetyg i engelska. Av detta drog han slutsatsen att det var *företaget* som hade för hårda krav. Den gemensamma banken borde ses över och undervisningen anpassas. Eleverna borde styras till att inte lägga så mycket tid på engelska – vilket många gärna gjorde just eftersom de var duktiga i det, varför de tyckte det var roligt.

Företaget hade sedan flera år arbetat med samrättning av nationella prov som ett sätt att få bättre likvärdighet i bedömningen. Skolchefen berättade dock 2014 att de nu letade efter andra vägar. Det hade visat sig att samrättningen inte fick tillräcklig effekt, om avvikelsen mellan provbetyg och lärarysbetyg användes som mått. De skolor som hade stora avvikelser hade fortsatt med det; de som hade små hade fortsatt med det.

Specialpedagogen tog upp ytterligare en svårighet med de nationella proven som mått. Med de nya reglerna blev resultaten missvisande för elever med behov av anpassningar, ansåg hon. Nu fick elever med dyslexi i årskurs 6 inte använda hjälpmedel av olika slag vid genomförandet av nationella prov i svenska; däremot var det tillåtet vid proven i årskurs 9. Detta var hon kritisk mot och kritiken bottnade i hennes vilja att hjälpa dessa elever. Hon visste att eleverna hade förmågan muntligt, men hennes händer var bakbundna, som hon uttryckte det:

I min värld så har alla den intentionen: att eleven ska gå ut rakryggad ut ur skolan med, om inte ökat självförtroende så i alla fall, bibehållet självförtroende. Och att man, att man har det för ögonen. Att samtliga i skolan har det för ögonen. [...] Vi är ju här för att vi ska, för det första i vår profession ligger det ju att vi ska hjälpa eleverna till att utvecklas och nå sina mål och så. Men det ligger ju också i din, din grundtanke som lärare att du ska, och då i synnerhet specialpedagog, att du ska hitta ingångar och vägar som kanske inte man har provat innan, eller

som eleverna har tänkt på eller som föräldrarna har tänkt på eller tidigare undervisande lärare har tänkt på. Att eleven hittar en... ett sätt att ta sig an sakerna som öppnar upp, det som känns stängt ska öppnas upp. Och då tänker jag ju framför allt på anpassningarna som vi gör för de eleverna med bestående funktionshinder. Tycker att vi, vi vet ju precis vad de behöver, men många gånger känner man att man har händerna bakbundna, man kan inte ge dem det, fastän jag skulle vilja. Utav ekonomiska skäl, eller utav... utav skäl som till exempel nationella prov.

Och där måste jag, faktiskt, lyfta lite grann och det är bra att jag får detta forumet att göra det. Och då tänker jag på anpassningen för eleverna i nationella prov. Det har varit – flera år har det varit så att man har diskuterat det här att de verktygen som eleverna har dagligdags, i vardagen, i arbetet i vardagen, det ska de plötsligt inte få lov att ha på nationellt prov. Och då undrar jag, vad är det då man avser att mäta? Vad vill man mäta för någonting i nationellt prov?

Intervjuare: Vad kan det vara för verktyg?

Specialpedagog: Det kan vara alternativa verktyg i form utav talsyntes eller rättstavningsprogram eller att du får uppläst texten. Antingen att man gör det via talsyntesen, eller att du gör det via en fysisk person, eller en sekreterare där du liksom har svårt att få ner i skrift vad du vill säga. Att man, specialpedagogen agerar som sekreterare, vilket vi gör ibland på vissa prov. Eller muntligt till exempel som inte alls man får tillfälle att göra när det gäller läsbiten till exempel. [...] Och i år är det ju så att det här får ju niorna då uppläst texten i svenska. Därför att man avser inte att mäta avkodning utan man avser att mäta läsförståelsen, så har jag tolkat anpassningarna i alla fall. Medan i år 6 då får man, där ska man mäta avkodning och läsförståelse. De får inte uppläst texten. Så en dyslektiker i sexan får inte den anpassningen, men en dyslektiker i nian får det. Och då undrar jag: vari består skillnaden? Och det bekymrar mig; där har jag bakbundna händer. Där skulle jag ju då vilja anpassa det för eleven, för jag vet ju att eleven har potential, jag vet att eleven har förmågan om man gör det muntligt.

För specialpedagogen var problemet alltså inte bara att de nationella proven blev missvisande för dessa elever (för att de hade förmågan, men det syntes inte i provet), utan frågan berörde själva drivkraften i arbetet: Vi vill alla att eleverna ska gå ut skolan rakryggade med stärkt eller åtminstone bibehållet självförtroende, sa hon. Det första i lärarnas profession var att hjälpa eleverna att utvecklas. Det som är stängt ska öppnas upp – men reglerna kring nationella provet motverkade detta. Det gick emot hennes grundläggande uppdragsuppfattning, där målet var att eleverna skulle gå från skolan med goda kunskaper – visst – men också rakryggade och med bibehållen självkänsla.

## Andra nyheter

Detta avsnitt behandlar inledningsvis hur lärarlegitimationen och Lärarlyftet togs emot på skolan tillsammans med andra nyheter som berör kompetensutveckling. Därefter beskrivs konsekvenser av den nya skollagen.

## Lärarkompetens

Rektorn på Korntorgsskolan började redan under vårterminen 2011 att rekrytera och organisera om med anledning av de skärpta behörighetskraven. Hos skolans lärare fanns en del som behövde komplettera sina utbildningar. Flera gick också Lärarlyftet eller annan utbildning i detta syfte under den period vi besökte skolan. Fortfarande 2014 såg rektorn dock vissa bekymmer med

kompetensen. Det gällde teknikämnet och framöver även NO, eftersom en av NO-lärarna snart skulle vara föräldraledig. Just NO-lärare rådde det mycket stor brist på i regionen. Att locka med högre lön hjälpte inte, eftersom det helt enkelt utbildades för få.

Reformen fick också viss effekt på organiseringen inom skolan. En svensk-lärare berättade till exempel att hon tidigare kunde bli anvisad att hjälpa till vid lektionspass där eleverna arbetade med matematik i egen takt. Detta försökte skolan nu undvika helt och hållet för att ha rätt person på rätt plats.

Enligt skolchefen stöttade företaget i viss mån de lärare som gick Lärarlyftet med bidrag till resor och litteratur med mera. Den av våra intervjuade lärare som studerade på Lärarlyftet menade dock att detta stöd satt långt inne och var ganska skralt. 2014 höll företaget på med en kartläggning av kompetensen och vilka ämnen lärarna arbetade i. Personalavdelningen hade förstärkt eftersom företaget trodde att det skulle bli svårt att rekrytera framöver.

Bland dem vi intervjuade var meningarna om lärarlegitimationen delade redan 2011. Vissa var mycket positiva och hoppades på en högre status för läraryrket och bättre undervisningskvalitet. Bland kritikerna fanns en lärare som ansåg att legitimationen borde vara kopplad till lämplighet för yrket och att lämpligheten borde granskas innan eller tidigt i utbildningen. En annan kritiserade systemet med lämplighetsintyg efter introduktionsåret. Fem år på lärarutbildningen inklusive praktik borde ge lämplighet, menade hon.

2014 märktes en viss irritation. Rektorn berättade att vissa lärare fortfarande väntade på besked; en del hade väntat i över två år.

En lärare läste upp sin kompetens i ett av SO-ämnena, först på vanlig högskolekurs och sedan via Lärarlyftet. Den senare kursen gav henne ingenting, berättade hon. När reglerna sedan ändrades så att man kunde få behörighet på erfarenhet, upplevde hon sitt deltagande i Lärarlyftet som slöseri på tid. Vissa av hennes kolleger hade inte orkat eller haft tid att gå Lärarlyftet, och de fick ju sedan legitimation ändå.

Ett annat exempel var en kemilärare som hade lärarexamen i matematik och NO – stod det uttryckligen i examensbeviset – men det visade sig att timmarna i kemi och teknik inte räckte, utan han fick behörighet i fysik och biologi. Sedan fick han så småningom erfarenhetsbaserad behörighet också i kemi och teknik. Men det hade tagit tid och orsakat irritation; det kändes märkligt, sa han.

Företaget deltog i Matematiklyftets första omgång och skulle också delta i den andra omgången. Alla lärare hade varit mycket nöjda med den fortbildningen, enligt skolchefen som också berättade att företaget i flera år hade haft en ambition att förbättra matematikresultaten:

Men vi blir ju inte bättre på matte och vad gör vi då för fel? Det är ju det som driver oss, så att säga. Att, ja, vi slår oss blodiga med samma sak som alla andra just nu, skulle jag vilja säga.

Denna ambition var också en bakgrund till satsningen på lärarskicklighet (se ovan).

I övrigt hade företaget också påbörjat sitt arbete med förstelärare, genom att med hjälp av en extern bedömare välja ut de bästa av de lärare som sökt. De skulle dock börja arbeta som förstelärare först till hösten 2014.

På Korntorgsskolan ansåg både rektor och lärare att de praktiska möjligheterna till kompetensutveckling för lärarna var för små. Exempel på fortbildning som efterfrågades var kompetensutveckling kring bedömning (vad står värde-

orden för?), inom ämnet (idéer, tips för undervisningen) och teknik och IT (göra film, använda Excel).

### **Skollagen**

För lärarna på Korntorgsskolan fick den nya skollagen inte så mycket direkt effekt på deras arbete, undantaget åtgärdsprogrammen som beskrivs nedan. Rektorn och huvudmannen betraktades som de primära mottagarna av just skollagen och rektorn informerade i sin tur lärarna i de delar som berörde dem. Kraven på systematiskt kvalitetsarbete kommenterades inte; med största sannolikhet för att skolan redan arbetade mycket med uppföljning och analys på både individuell och ämnesnivå. Den nya regeringen spelade alltså ingen roll där.

#### *Disciplin, frånvaro och kränkningar*

I intervjuerna med lärarna kommenterades apropå skollagen nya (eller förtydligade) disciplinära befogenheter, som att lärarna kunde visa ut elever ur klassrummet och beslagta mobiltelefoner – ”alla de här smågrejerna”, som en lärare uttryckte det. Detta verkade inte ha förändrat något i praktiken för denna skola. En lärare noterade att de måste ha koll på frånvaron. Det hade gjort skillnad på så sätt att de måste räkna timmar och skriva in det i betygen, men för själva kontrollen spelade det ingen roll. Den hade de alltid haft, menade hon.

Skolchefen kommenterade på ett liknande sätt bestämmelsen om anmälan av kränkningar till huvudman. När företaget följde upp skolornas bristande tillämpning av bestämmelsen, kunde de konstatera att skolorna vanligen hade arbetat med själva problemet; de hade bara glömt att anmäla det uppåt. Inte heller detta gjorde alltså någon nämnvärd skillnad i praktiken, enligt henne.

#### *Åtgärdsprogrammen en ökad arbetsbörda*

När det gäller den nya skollagen var bestämmelserna kring åtgärdsprogram det som uppmärksammades mest på Korntorgsskolan. Under den period som vi besökte skolan pågick ett arbete för att förbättra kvaliteten på den kartläggning som låg till grund för åtgärdsprogrammet och även själva åtgärdsprogrammet: att vässa både processen och produkten. Detta förändringsarbete var dock inte enbart en följd av nya skollagsskrivningar, utan berodde nog lika mycket på att skolan 2011 anställde en ny specialpedagog som styrde upp verksamheten. Både rektorn och lärarna hänvisade till vilket gott stöd i arbetet hon gav. Samtidigt krävde det mycket arbete för alla inblandade, lärare såväl som rektor och specialpedagog.

Specialpedagogen själv beskrev arbetet så här 2012:

Vi har ju också större, med den nya skollagen, den nya läroplanen, så har vi också större skyldighet att skriva åtgärdsprogram som är riktat med extraordinära insatser. De ska vara mycket mer detaljerade, de ska vara tidsbestämda, de ska vara namngivna. Så hela den processen med att få till åtgärdsprogram som fyller de kraven har varit arbetsamt och en väldig revolutionerande process för lärarna. I synnerhet alltså. Så vi har haft ett par diskussioner kring det här: vad ska det stå, hur ska det stå, hur ska vi följa upp, vem ska vi ha med, vem ansvarar, hur långa intervaller ska de här åtgärdsprogrammen löpa på, hur ska de vara skrivna? Ska, målen måste ju svara mot insatserna, gör de det? Jag ska kvalitetssäkra alla åtgärdsprogram. Och det har blivit väldigt snoigt att göra det.

En komplikation i arbetet var att det ibland var svårt att reda ut vad som gällde. De allmänna råd för åtgärdsprogram som fanns tillgängliga 2012 utgavs 2008 och var alltså baserade på den tidigare lagstiftningen. Rektor väntade och väntade på att nya allmänna råd skulle komma ut. Han var frustrerad över att det inte gick att få besked i vissa avseenden, trots att han ringde Skolverket. Exemplet här var digital lagring av åtgärdsprogram. Myndigheten visste inte själv, konstaterade han, men ”jag ska redan verka i det”.

Att arbetsbördan ökade berodde också på att antalet åtgärdsprogram på skolan ökade dramatiskt. Rektorn berättade 2012 att istället för en pärm med åtgärdsprogram vid terminens slut, hade han tre fulla pärmar redan i oktober.

Återigen hade denna ökning möjligen flera orsaker; eller i alla fall pekade olika intervjupersoner på olika saker. Rektorn menade att ökningen berodde på att lärarna satte alltför låga betyg; de satte F på fel grund (för att eleven inte hade uppnått delar av kunskapskrav som inte hade behandlats i undervisningen) eller på grund av alltför stränga tolkningar av kunskapskraven. Lärarna satte ribban för högt. Han efterlyste därför material där det framgick var lägstanivån låg och berättade 2014 att de hade köpt in sådant:

Rektor: Det är flera delar, jag tyckte att, läromedlet som vi funderar på, håller det måttet? Så det är en sak vi har flaggat alltid utefter, det är material som är kopplat till att, vad är det minsta möjliga man måste klara för att få ett E i sexan, sjuan, åttan, nian, vad är det för material? Det materialet har vi saknat tycker jag. Vi har inte haft tillräckligt bra, alltså lärarna har fått uppfinna för mycket själva, där borde man kunna vara trygg och säga att det är det här du ska jobba med. [Specialpedagogen] har skapat den tryggheten, lärarna kan komma till henne och säga, okej vad är det vi ska jobba med, hur ska jag göra, vad är det som...

Intervjuare: Var ligger ribban?

Rektor: Ja alltså, ja precis, vad är det för innehåll vi måste ha för att vara helt säkra på detta? [...] Det innebär att vi har köpt in material på något sätt och förskansat om att det är här ribban är. För att är man tveksam på var den ligger själv får man ta hjälp av det som är utifrån för att kunna konstatera att här är den.

Specialpedagogen å sin sida trodde att den så kallade screening som hon hade infört på skolan hade bidragit till ökningen. Alla elever som kom till skolan i årskurs 6 testades med avseende på läs- och skrivförmåga. Nätet hade gjorts finmaskigare; fler elever i behov av särskilt stöd identifierades. Syftet var att hitta dessa elever redan i årskurs 6 och därmed slippa det i årskurs 9 (alltså i linje med reformtänket om tidig upptäckt och tidiga insatser). Ökningen av antalet åtgärdsprogram berodde alltså på att man hittade fler elever tidigt. Hon pekade dock också på förändringen av själva arbetet. Där skolan tidigare hade gjort ett slags enklare handlingsplaner, satte man nu in formella åtgärdsprogram.

För lärarna innebar både den kvantitativa och kvalitativa förändringen en ökad arbetsbörda. I början av perioden var lärarna osäkra på hur de skulle skriva, rädde att skriva fel, och specialpedagogen fick stödja dem mycket. Hon tog fram en ny blankett för kartläggningen och försökte vrida den till att bli kortare men av bättre kvalitet: inte så mycket görande för att ha ryggen fri, utan att verkligen göra det så att det blev användbart. Den ständiga tidsbristen satte dock käppar i hjulet. Lärarna skulle behöva avsätta lite tid på att lära sig hur de skulle göra, menade hon, men det var inte lätt att få till:

För att vinna tid måste du investera i tid. Och det är den investeringen som är svår att göra. Man har viljan, man upplever att man har viljan att göra det, man vill gärna att det ska bli rätt. Och man vill att det ska bli bra. Och man vill ha kvalitet på det. Men ... det är just det där, att få till det.

Specialpedagogen ansåg att skärpningen av rutinerna var bra för eleverna. 2014 verkade också osäkerheten bland lärarna vara borta eller dämpad. Däremot fanns fortfarande lärare som upplevde att arbetet kring åtgärdsprogrammen var en formalitet, ett pappersarbete utan funktion:

Vi vet om det, vad de behöver jobba med, så egentligen så är det ju mer, tänker jag, för det är mer formalitet. Så hade jag sluppit göra det så hade jag varit jätteglad. För det tar jättejättemycket tid.

En kollega i ett annat ämne, menade att när man kom till den punkt då man gjorde åtgärdsprogram hade man redan försökt med allt. Så vad skulle man då skriva i åtgärdsprogrammen?

Lärare: Och som lärare så gör du ju många åtgärder redan, för du lämnar ju aldrig en elev liksom så, utan du försöker ju alltid hitta vägar, och det är inte förrän alla vägar är uttömda och det liksom kommer inte vidare, då blir man ju illa tvungen att upprätta ett åtgärdsprogram. Och då är frågan: vad finns det då för åtgärder kvar som läraren ska göra då, och som eleven ska göra, eller eleven ska ju inte göra någonting, men vad skolan kan erbjuda?

Intervjuare: Allt som man kunde komma på har redan provats?

Lärare: Ja, exakt, så att det blir mer att det blir en ökad administrativ börda istället känns det som.

Också i nationella massmedia diskuterades under denna tid lärarnas ökade administrativa börda. När vi besökte skolan för tredje gången, hade regeringen aviserat regelförändringar kring åtgärdsprogram och individuella utvecklingsplaner (IUP) för att minska denna börda. Specialpedagogen såg positivt på detta, till exempel möjligheten att ha åtgärdsprogram som löpte under längre tid. Samtidigt menade både hon och skolchefen att mycket av dokumentationen ändå var nödvändig, varför skillnaden i praktiken inte kunde bli så stor. På något sätt måste man dokumentera elevens utveckling, och då var åtgärdsprogrammet ett dokument man kunde använda.

Rektorn kommenterade också den aviserade förändringen gällande de individuella utvecklingsplanerna. Den nya läroplanen hade lett till att lärarna testade allt mer för att vara säkra på att täcka in alla delar. Att plocka bort IUP:erna hjälpte inte, för lärarna måste ändå kunna redogöra för elevernas utveckling:

Jag upplevde att lärarna började rätta ihjäl sig, det innebär att man för att vara säker på att man har fått med alla delar... för man blev helt besatt av att om man ska ha nått ett C ska man ha uppnått allting som är på både det och det och liksom så där. Det blev både livrem och hängsle och silvertejp på lite eltejp för att vara säker. Så att jag upplevde ju att vi började testa eleverna mycket mer. Och lärarna började också då tycka synd om sig själva, att deras arbetstid inte räckte till helt plötsligt.

Så att arbetsbelastningsfrågan kopplad till det nya innehållet, den nya läroplanen, har blivit väldigt påtaglig. Och det är ju ingenting unikt för Korntorgsskolan utan det är ju i hela Sverige, och så försöker man då hitta administrativa uppgifter, som

det heter, man plockar bort och så plockar man bort helt fel saker. Det är min bild i alla fall av det, därför att kravet är fortfarande kvar, du behöver inte skriva det längre men du ska ha det muntligt, men du måste ändå skriva ned det för annars kan du inte redovisa i alla 16 ämnen, så dumt, så dumt, så. Men där är vi. Och nästa grej är åtgärdsprogram som de nu funderar på om man ska plocka bort i stor skala. Och det lär bli beslut på det till sommaren, sedan får vi se om det gäller inför hösten.

Skolan ska följa varje individs utveckling och informera elever och föräldrar om denna. Detta är ingen ny uppgift. Men med den nya läroplanen ökade arbetsbelastningen på lärarna i dessa uppgifter, till följd av kunskapskravens konstruktion och tröskelregeln i den nya betygsskalan ("man ska ha uppnått allting som är på både det och det", som rektorn uttryckte det i citatet ovan). Att färre IUP:er skulle skrivas blev då, enligt rektorn, ett slag i luften eftersom kraven och konstruktionen var desamma.

## Reformimplementering och annan förändring

Tre år är en kort tid. Trots det kan vi urskilja flera intressanta förändringar av Korntorgsskolan under den studerade tidsrymden. En del verkar vara direkta följder av själva reformpaketet; andra inte och många gånger är det svårt att bestämt peka ut en orsak. En del förändringar är i linje med vad regeringen avsåg med reformerna, andra är snarare oavsedda bieffekter. I detta avsnitt sammanfattas några centrala drag i hur reformerna togs emot i Korntorgsskolan.

### Förändring till följd av reformpaketet – och annat

Korntorgsskolan tog som beskrivits flera steg bort från det koncept som utmärkte företaget. Den blev i dessa avseenden mer lik andra skolor. Men precis som för Rönnviksskolan, berodde inte alla förändringarna på reformerna, och precis som för Rönnviksskolan är det ibland svårt att urskilja vad som är effekter av reformerna och inte. Den minskade betydelsen av den gemensamma banken och lärarnas större behov av egen planering och externt producerade läromedel var en följd snarare av den omarbeting av den gemensamma banken som behövdes på grund av den nya läroplanen, än av läroplanen i sig själv. Brister och svårigheter blev *synliga* i och med att man gick igenom banken; det var inte så att den nya läroplanen passade mindre väl till själva upplägget med en gemensam bank. Det kan därför kallas en nyhetseffekt, snarare än en reformeffekt. Den ökade styrningen av elevernas tid, motiverades delvis med reformerna, men inte enbart.

Samtidigt finns andra drag i denna utveckling – som att ämnesspecialisterna ersatts med generalister och en inriktning på "lärarskicklighet" – där olika förklaringar framfördes och där det igen är svårt att riktigt nagla fast vad som hade koppling till reformpaketet. Kanske ledde skollagens formulering om att undervisningen ska bedrivas på grundval av vetenskap och beprövad erfarenhet, tillsammans med vad som just nu är mest uppmärksammat i den utbildningsvetenskapliga forskningen, till denna inriktning? Eller kanske var det ett sätt att förbereda sig med anledning av Skolinspektionens förändrade inriktning med fler klassrumsobservationer? Eller handlade det helt enkelt om att pröva en ny väg, när man funnit att det tidigare arbetssättet inte gav den utveckling av kunskaper man hoppades på?

### **Förändring av undervisning, planering och elevkommunikation**

De mer konkreta och undervisningsnära förändringarna handlade om vilket innehåll som behandlades i undervisningen och när, karaktären på de elevuppgifter som gavs på olika nivåer, bedömning och kommunikationen med eleverna. Flera typiska drag i denna förändring av Korntorgsskolan återfanns hos många av våra andra fallskolor. Innehållet justerades efter de nya kursplanerna, och lärarna upplevde ofta att det blev mer omfattande. Förändringen av elevuppgifterna handlade om att ge eleverna möjlighet att träna, och sedan visa upp för bedömning, vissa förmågor. Kommunikationen med eleverna kännetecknades av att lärarna blev mer noggranna med att visa för eleverna vad undervisningen (på exempelvis ett arbetsområde) syftade till och hur kunskaperna skulle bedömas, och av att lärarna direkt använde kursplanerna och kunskapskraven i denna kommunikation – även om de också kompletterade med annat. Slutligen använde lärarna själva kursplanerna mer direkt i sin egen planering. Också själva formen för omarbetning på grund av den nya läroplanen känns igen från flera andra skolor (om än inte alla): den hittillsvarande planeringen (i detta fall den gemensamma banken) fungerade som utgångspunkt och anpassades, justerades efter det nya. Man planerade alltså inte nytt från grunden, utan utgick från det man tidigare hade gjort.

### **Bedömning i fokus**

Det kanske mest typiska av de drag som vi känner igen från våra andra fallskolor, är hur bedömningsfrågorna dominerade under perioden. Lärarna i Korntorgsskolan funderade på samma frågor som andra lärare i landet: Hur hantera de nya kunskapskravens värdeord? Var ligger nivåerna för olika betyg? Hur förstå begrepp som ”resonemang” och ”komplexitet” och hur urskilja det i vad eleverna gör? Vilket innehåll impliceras i kunskapskraven? Hur hantera det som eleverna gjort i andra årskurser vid senare betygssättning? Hur använda B- och D-betygen – särskilt då vid betygssättning av arbetsområden, enskilda uppgifter eller terminsbetyg? Var inte tröskelregeln väl sträng mot vissa elever? Hur hantera den omfattande dokumentation av bedömning som de nya kunskapskraven syntes medföra?

Lärarna på Korntorgsskolan försökte på olika sätt hantera svårigheterna. De diskuterade med kolleger – och hade det därvidlag förhållandevis väl förspänt i och med de välfungerande ämneslagen på skolan och även visst samarbete med andra skolor inom koncernen. De föll tillbaka på sin tidigare erfarenhet, och allteftersom de jobbade inom det nya systemet fick de också nya erfarenheter. De fick viss vägledning genom konferenser och kommentarmaterial från Skolverket och försökte därutöver genom direkt telefonkontakt med myndigheten få svar på sina frågor (men ofta förgäves). Över huvud taget gav intervjuerna en bild av tidsödande och ambitiösa ansträngningar: de försökte verkligen sätta sig in i det nya och förstå hur det skulle hanteras i praktiken. De försökte också efterleva reglerna, vilket fick till följd att de, som rektorn uttryckte det, nästan rättade ihjäl i sig.<sup>136</sup>

Med de nya nationella proven fick lärarna vägledning i vissa avseenden: vad ”resonemang” kunde betyda i detta sammanhang och hur resonemang av olika

---

136 Se ovan avsnittet *Skollagen*.

kvalitet kunde urskiljas i elevsvar – och inte minst fick de, i och med bedömningsanvisningarna som följde med nationella proven, konkreta elevexempel som konkretiserade de olika betygsnivåerna.

Men de nationella proven förde samtidigt med sig andra svårigheter. Problemet med nationella prov i stofftyngda ämnen som SO och NO fick sin belysning – eller annorlunda uttryckt: problematiken med det centrala innehållets roll i bedömningen ställdes på sin spets. Lärarna fick från Skolverket höra att de som professionella själva skulle ta ställning till vilka delar av det centrala innehållet de ville betona och vilka de ville behandla mer översiktligt. När proven kom, visade det sig att ”felaktiga” ställningstaganden i dessa avseenden, kunde leda till att annars duktiga elever inte klarade proven (inte kunde visa sina för-  
mågor), eftersom provet tog fasta på andra delar av det centrala innehållet. Å andra sidan uppfattades prov som inte krävde faktakunskaper som alltför lätta, och heller inte rättvisande för ämnets karaktär.

Den kanske största svårigheten med de nationella proven var dock att en så stor del av tiden under vårterminen gick åt för att genomföra och bedöma dem; så till den grad att det var svårt att organisera utan att undervisningen blev lidande. Här spelade ju också en annan förändring in: att kunskapskraven och därmed proven nu flyttades till årskurs 6, så att denna 6–9-skola fick en hel årskurs prov till.

Uppmärksamheten kring bedömningsfrågorna delade Korntorgsskolan alltså med nästan alla andra skolor i vårt urval. Möjligen blev de extra påtagliga i denna skola som redan tidigare kännetecknades av en noggrann individuell uppföljning av eleverna, tillsammans med uppföljning, prognoser och analyser på ämnes- och skolnivå – och som dessutom verkade i en miljö präglad av stark skolkonkurrens. Betyg och resultat på nationella prov var de centrala resultatmått som användes både internt på skolan och i företaget, och i jämförelser av skolor sinsemellan. Avvikelser mellan lärarbetyg och provbetyg var ett redskap för rektorn och företaget i arbetet med att säkra en rättvis och likvärdig betygssättning, och det var också ett mått som Skolinspektionen använde som utgångspunkt för sin tillsyn. Betygen och nationella proven är – ska vara – baserade på kunskapskraven. På så sätt blir kunskapskraven ett nav i hela verksamheten av uppföljning på olika nivåer. Osäkerhet i tillämpningen av kunskapskraven berör då naturligen hela denna verksamhet.

Som beskrivits ovan, hade lärarna också förväntat sig och hoppats att just vad avser betygskriterierna skulle reformen innebära en förbättring. Ett tydligt stoff, det kunde man väl både ha och mista, tyckte den mest frustrerade samhällskunskapsläraren 2011, men var det inte meningen att kunskapskraven skulle bli tydligare?

### **Tid**

Den ökade uppmärksamheten på frågor kring bedömning, kan förstås ha haft positiva effekter, såsom en större medvetenhet och kompetens att bedöma. En negativ effekt, i Korntorgsskolan såväl som andra skolor, var att lärarna använde mer tid för bedömning; mer tid för att bedöma, mer tid för att dokumentera bedömning, mer tid för att genomföra nationella prov och mer tid för att på olika sätt tala om bedömning (med elever, med kolleger, med rektor).

Som nämnts ovan blev också arbetet med pedagogiska kartläggningar och åtgärdsprogram mer tidsödande till följd av reformen. Här som i mer direkta

bedömningsfrågor bidrog just oklarheter också till tidsåtgången. Eftersom rektorn och lärarna var osäkra på hur de skulle göra, tog det längre tid.

Men det var alltså inte bara tolkningsosäkerhet och svårigheter som berodde på ovana att bedöma vissa förmågor, som ledde till att bedömningen tog tid. Det var också centrala aspekter av den sammantagna konstruktionen: bestämelsen att kunskapskravet i sin helhet skulle vara uppfyllda för ett visst betyg; att varje kunskapskrav hade flera delar; att dessa delar i sin tur mer relaterade till olika delar av det centrala innehållet; och att det centrala innehållet i sig uppfattades som omfattande. Att ta lätt på dessa krav, kunde straffa sig vid genomförandet av de nationella proven.

Denna direkta följd av reformpaketet – att mer tid på olika sätt ägnades bedömning – är förstås inte negativ i sig, utan för att den tar tid från andra aktiviteter. Lärarna på Korntorgsskolan önskade sig tid för planering, reflektion och pedagogiska diskussioner med kolleger. Ett exempel på det gavs ovan i avsnittet *Svenska*. Ett annat kärnfullt uttryck för detta är följande intervjuutdrag, med en ung lärare i samhällskunskap:

Intervjuare: Kan du säga några saker som skulle underlätta för eller stärka dig i din lärarroll?

Lärare: Ja, verkligen: mindre administrativt arbete. Verkligen! I och med att jag är ämneslagsledare och det är egentligen inte, jag är ämneslagsledare och jag är ju i nästan alla årskurser hjälper till, dokumentationen som ska göras är ju så ofantligt stor. Ofantligt stor, jag känner att mitt pedagogiska arbete blir så enormt lidande.

Intervjuare: Vad är det för dokumentation?

Lärare: Ja, men det är dokumentationen, vi kan prata med bedömningar och sedan motivation till bedömningar, att det ska dokumenteras på papper, data, vi måste alltid ge föräldrarna om de begär en feedback plus att, allting du gör ska ju alltid arkiveras på något sätt. Det blir enormt mycket pappersarbete. Och det här pappersarbetet med alla eleverna tar ju så enormt lång tid, alltså jättelång tid. Och jag, det är det som är det tråkiga, jag känner ändå att jag är ju relativt nyexaminerad, jag är relativt ny i mitt tänk, jag är relativt ung, jag har så mycket idéer, som jag vill utveckla, men jag har inte tiden eller orken att göra det för att mina rättningshögar de ligger där och väntar på mig. Och jag kan inte utveckla det pedagogiska arbetet fast jag vill det. Det är därför jag känner att hade jag bara blivit förstelärare då vet jag om att en viss procent av min tjänst hade gått till att utveckla det pedagogiska. Men det ska inte behöva vara så att jag ska behöva bli förstelärare för att jag ska kunna utveckla mitt pedagogiska arbete, för jag vill verkligen göra det. För jag har jättemycket tankar och idéer, men jag har inte, alltså tiden till att göra det. Och det är det som gör mig lite ledsen, jag känner att jag har de här idéerna, men jag kan inte göra någonting med dem. Alltså det är lite tråkigt. För jag har jättemånga, vad jag tycker hade varit roligt att få experimentera, bara för att testa på, känna på, men det finns inte tiden. Och jag måste ju få lov att ha lite liv när jag kommer hem, alltså man vill ju jättegärna kunna leva lite utanför skolan också.

Intervjuare: Men så det är liksom dokumentation just av bedömningar mycket som du pratar om, föräldrakontakter kring det?

Lärare: Ja, precis.

Intervjuare: Är det något mer som är stort i det här?

Lärare: Nej, det tycker jag inte, alltså det är just på dokumentationen. Allting ska dokumenteras ständigt. Allting, allting vi gör måste dokumenteras. Och det är bara så, man blir, man blir trött på det, på dokumentationen, det bara känns som att det sväljer en, det är det enda man har i åtanke. Det här med föreläsningar och det pedagogiska arbetet, det kommer i andra hand, för gör jag inte det här korrekt, ja då vet jag att jag kommer få skit av någon med pappersarbetena. Och då känns det som att, ja vad är jag anställd för, att hjälpa eleverna eller, sköta det pedagogiska eller pappersarbetet? Och då känns det som att, jag vet inte, pappersarbetet, det hamnar alltid i fokus, pappersarbetet. Har du inte dina papper, är inte de okej, ja då kommer du, då kommer du att få ett skit, och då förlorar du din lärarlegitimation. Men alltså, jo men det känns lite så, man har det alltså kniven mot strupen när det kommer till pappersarbetet. Och det tycker jag är väldigt tråkigt, för som sagt jag har, jag känner själv att jag har jättemycket idéer och tankar utifrån ny forskning om hur man använder teknik i undervisningen som jag vill tillämpa, alltså jag vill verkligen göra det, men jag har inte tid att göra det. Och det känns som att då blir det bara ännu en ja, ännu en idé. En dröm som går i sank. Det låter väldigt negativt, men alltså det är min känsla. Nu, nu får jag säga.

Att läraren förlorar sin lärarlegitimation för att han inte har ordning på pappren, kommer knappast att hända. Men kanske säger det ändå något om känslan av att vara kontrollerad. Huvudpoängen i citatet är ändå att det pedagogiska arbetet blev lidande på grund av dokumentationen – och det var framför allt dokumentation av bedömning som det handlade om, tillsammans med föräldrakommunikation kring den. Bedömningsdokumentation må i princip vara en del av det pedagogiska uppdraget, men det pedagogiska arbete som denne lärare drömde om var något annat: att få pröva nya tankar och idéer i undervisningen; att utveckla arbetet med att hjälpa eleverna.

Tidsbrist var, enligt lärarna, också något som eleverna upplevde. På Korn-torgsskolan som på andra skolor, påpekade lärarna att olika elever påverkades på olika sätt av reformerna. De som blev mest stressade av de nya kraven var, enligt lärarnas erfarenhet, de högrepresterande eleverna. Med lite mer innehåll i alla ämnen, blev det totalt sett mycket för eleverna, sa en lärare. Tröskelregeln spelade en viss roll också här: man måste vara perfekt för att få A, upplevde dessa elever.

Bland lärarna fanns flera som ansåg att problemet med stressade elever skulle kunna minskas med mer ämnesintegrerat arbete, men i praktiken hade man inte lyckats åstadkomma någon större förändring i det avseendet under perioden. Företagskonceptet med individuell studiegång i ämnen som svenska, gjorde det inte helt lätt att ämnesintegrera svenska med andra ämnen. För den andra gruppen ämnen, bland annat SO- och NO-ämnen, var konceptet just upplagt som tematiskt sammanhållna kurser inom vars ramar flera ämnen samsades. Men där upplevde lärarna att avskaffandet av blockbetygen gjorde att undervisningen tenderade att bli mer ämnesinriktad (se ovan avsnittet *Ambitioner att ämnesintegrera*).

Mer avgörande än dessa organisatoriska svårigheter, var kanske dock även i detta fall tiden. Med mer tid för lärarna att sitta ner och samarbeta i planeringen, kunde ämnesintegrationen öka och därmed elevstressen minska. Också på detta område behövde man alltså investera tid för att vinna tid.<sup>137</sup>

---

137 Som specialpedagogen så träffande uttryckte det apropå åtgärdsprogrammen.

Lärarnas tidsbrist var sammanfattningsvis ett hinder för positiva förändringar. Med mer tid, trodde de intervjuade, skulle lärarna snabbare lära sig bedöma enligt det nya, lära sig skriva bra åtgärdsprogram, hinna planera ämnesintegrerad undervisning och framför allt ha tid att reflektera, planera, pröva och utvärdera undervisningen så att den blev bättre.

## 4. SJU SKOLOR



## 4. Sju skolor

I detta kapitel presenteras återstående sju av våra fallskolor.

Eftersom vi besökt skolorna vid tre tillfällen och gjort timplånga intervjuer med ett antal personer på varje skola varje gång, är vårt empiriska material om skolorna ganska omfattande. När varje skola – som här – beskrivs på ett fåtal sidor, handlar det således om ett starkt koncentrat, där mycket intressant har måst väljas bort.

Ambitionen i redovisningen har varit att plocka fram det karakteristiska för var skola och för dess mottagande av reformerna. Kapitlet bidrar på så vis till att visa sammanhangets betydelse för reformmottagandet och variationen i skolornas förutsättningar.

Ibland har en skola fått illustrera något som också förekommit på vissa andra. Centrala drag i vad reformerna har betytt för lärarpraktiken som är gemensamma för alla eller de flesta skolor, berörs däremot knappt i dessa korta avsnitt. De centrala dragen återkommer vi istället till i kapitel 6. Här är syftet att illustrera variation.

Urvalet av fallskolor bestod av fem skolor med genomsnittsbetyg under riksnittet, två skolor med genomsnittsbetyg nära riksnittet och två skolor med högre genomsnittsbetyg än riket som helhet.<sup>138</sup> I inledningen till varje avsnitt nedan, anges vilken av dessa grupper som skolan hörde till. Dessutom anges för varje skola hur elevsammansättningen såg ut: andelen elever med högutbildade föräldrar och andelen elever med utländsk bakgrund.<sup>139</sup> Skälet är att dessa två bakgrundsfaktorer (liksom för övrigt andelen pojkar/flickor) statistiskt samvarierar med olika indikatorer på elevers kunskaper, såsom betyg eller nationella prov. Statistiken är genomgående hämtad från databasen SALSA på [siris.skolverket.se](http://siris.skolverket.se) och avser för varje år avgångsklasserna, dvs. årskurs 9.<sup>140</sup>

### Svingestaskolan 2011–2014

Engagerad – men liten, ensam och med stora behov

Svingestaskolan tillhörde de fem skolor i vårt urval som hade relativt lågt genomsnittsbetyg. Statistiken visar också att skolan hade en hög andel elever med utländsk bakgrund och en lägre andel elever med högutbildade föräldrar jämfört med genomsnittet för hela Sverige.

Skolan låg i ett villaområde i en förort till en storstad. Ingen av skolans elever bodde dock i villaområdet, utan i närliggande miljonprogramsområden. Nästan alla elever hade någon form av utländsk bakgrund, antingen genom att själva vara födda utomlands (knappt hälften) eller genom att föräldrarna var det. De flesta kom enligt intervjuuppgifter från Somalia och Irak och var muslimer.

Den bild vi fick i intervjuerna var att många av eleverna hade stora behov av extra stöd. Vissa var nyanlända och kunde knappt någon svenska alls. I övrigt

138 Med "genomsnittsbetyg" menar vi här genomsnittligt meritvärde, se ordlista.

139 Med elever med utländsk bakgrund avses i rapporten elever som är födda i utlandet eller har föräldrar som båda är födda i utlandet.

140 För att undvika identifiering av skolorna, används inte exakta siffror, namn och skolspecifika termer eller uttryck.

var svårigheterna en blandning av allt från jobbiga familjesituationer, neuropsykiatriska funktionshinder, läs- och skrivsvårigheter, språksvårigheter, kulturella skillnader som försvårade skolarbetet på många sätt och mycket annat. Periodvis hade det till och med funnits elever som beskrevs som "farliga" och "kriminella", och som därför förstas skapat oro bland övriga elever och bland lärarna. Motivationen hos eleverna varierade mycket mellan både individer och, via skiftande gruppdynamik, klasser.

Svingestaskolan var en icke-konfessionell fristående skola som inte tillhörde någon koncern. Den startades i mitten av 1990-talet av ägaren som ett alternativ till de konfessionella muslimska skolor som skapades vid samma tid. (Ägaren har också tidvis fungerat som rektor för skolan, varför hon fortsättningsvis kallas ägaren/rektorn.) Själv syftet med skolan var att främja integrationen av både barnen och familjerna, med den svenska läroplanen som verktyg men med anpassning till barnens behov.

Trots att skolan var belägen i en region med tydlig konkurrens mellan skolor, var konkurrens inget framträdande tema i intervjuerna. Skolan, som vid det här laget alltså hade funnits i 20 år, marknadsförde sig inte särskilt. All nyrekrytering skedde genom att föräldrar pratade med varandra. Ofta gick flera syskon i samma familj i skolan, vilket också möjliggjorde för skolan att följa upp hur det gick för eleverna på gymnasiet.

Skolan hade alla grundskolans årskurser men relativt få elever, så det var en klass för varje årskurs. Personaltätheten var hög för att möta de varierande och ofta stora behoven. I årskurs 7–9 var klasserna uppdelade i två i varje årskurs, så att undervisningsgrupperna bestod av kanske 12–13 elever. Indelningen var samtidigt ett slags nivågruppering, där den ena gruppen hade mindre kunskaper och den andra större. Vid vårt sista besök 2014 planerades för en förändring av detta system, för att förbättra den sociala miljön för eleverna.

Ägaren/rektorn brann för sin skola och var mycket engagerad i det pedagogiska arbetet. Det verkade också i hög grad vara hon som stod för kontinuiteten på skolan. Personalomsättningen var annars ganska hög. De lärare som rekryterades verkade ofta vara unga och nyutbildade. På skolan förklarades omsättningen med att det var krävande att arbeta där. Lärarlegitimationen och de nya behörighetskraven spelade också in. Redan före vårt första besök hösten 2011, hade några lärare fått gå och andra nyanstälts som en anpassning till de nya reglerna. Samtidigt märktes ett stort engagemang för eleverna hos lärarna på skolan. En av dem berättade till exempel om hur han gick in och jobbade på loven.

Även på ledningsnivå hade det dock varit lite turbulent under just de år som föregick våra besök, på grund av pensionsavgång, sjukskrivning och annat. Vid vårt sista besök 2014 hade en nyrekryterad rektor fått gå efter missnöje bland personalen, varför skolan formellt inte hade någon rektor just då. Ägaren avsåg att rekrytera inför nästa termin.

Skolans karakteristika påverkade på olika sätt reformgenomförandet. Den relativt stora läraromsättningen spädades som nämnts på av de nya lärarbehörighetskraven och legitimationen, så att fler lärare var nya hösten 2011. Dessa nya lärare hade därför förstas inte deltagit i de lokala implementeringsaktiviteter som genomförts på skolan under vårterminen 2011 (och ofta inte heller i några implementeringsaktiviteter över huvud taget, eftersom de var nya i yrket). Omsättningen påverkade också andra kompetensutvecklingsinsatser på skolan.

Rektorn ansåg att det var viktigt att stödja lärarna i deras kompetensutveckling. Under de här tre studerade åren gick lärarna bland annat en kurs om hur man arbetar med språket i alla ämnen och hur man arbetar med andraspråkselever. Men när personalen lämnade skolan försvann med dem den kompetens skolan hade investerat i och skolan fick börja om.

På Svingestaskolan såg vi också exempel på initiativ till förändring och kompetensutveckling som av olika skäl inte slutfördes, inte blev så mycket av. Ett exempel var den bedömningsgrupp som startades på skolan i syfte att fungera som ett stöd för lärarna – eftersom lärarna efterlyste just detta. En lärare som hade arbetat mycket med pedagogiska planeringar och bedömningsmatriser och även gått en särskild kurs om bedömning, sattes att leda gruppen. Läraren lämnade dock skolan efter problem med en grupp elever. När hon kom tillbaka 2014 fanns ingen grupp kvar, eftersom övriga lärare i gruppen hade slutat på skolan.

Andra exempel på avstannade projekt var skolans ambition att ”screena” alla elever, dvs. testa dem för att kartlägga behoven. Lärarna fick i uppdrag att kartlägga sina klasser med avseende på vilka svårigheter som fanns och vad de berodde på och att sammanställa detta i elev- och klassprofiler. Arbetet med total screening påbörjades under vår undersökningsperiod, men hade övergivits redan vid vårt besök 2014, med hänvisning till att det blev alldeles för omfattande och betungande. Nu skulle man istället nöja sig med att screena nyttkomna elever. Också arbetet med klassprofiler låg nere vid besöket 2014, som ett resultat av omprioritering från den tillfällige rektorns sida.

Svårigheten att hålla fast vid utvecklingsarbeten kan alltså delvis förklaras av personalomsättning. En del av lärarna pekade dock också på tidsbristen som en viktig faktor.

Skolan var inte bara liten utan också i flera avseenden ensam. Den hade svårt att få till ett samarbete med kommunen, men den hade heller ingen tillhörighet i ett större företag, så som koncernskolorna i vårt urval. Lärarna var därför ofta ensamma i sitt ämne – eller i alla fall i sitt ämne och sin årskurs – och saknade på så sätt diskussionspartner i vissa kursplane- och bedömningsfrågor. I de fall de ändå hade en kollega som undervisade i samma ämne och årskurser, fanns sällan tid att diskutera. Alltid var det någon av dem som hade lektion. När det gäller pedagogiska diskussioner skiljde sig bilden åt mellan olika intervjuade. Där skolledningen menade att det fanns stort utrymme för detta, menade många lärare tvärtom att pedagogiska diskussioner var en bristvara. Mötestiden åts upp av akuta ärenden, av diskussioner runt enstaka elever etc. Men också bland lärarna gavs olika bilder av möjligheterna, där någon menade att det var mycket mer pedagogiska diskussioner där jämfört med skolan han tidigare arbetade på.

På Svingestaskolan, liksom på andra skolor, var lärarna bekymrade över kunskapskravens konstruktion med värdeord. Den typen av konstruktion krävde diskussioner mellan lärare i olika miljöer, menade de. Möjligen blev denna problematik än mer påtaglig i och med skolans lite ensamma tillvaro. I en av intervjuerna liknade läraren varje skola vid en ö och pekade på risken att betygssättningen blev relativ till de egna elevernas prestationer. Ibland var till och med varje lärare en ö, sa han, och menade att det var svårt att se utanför den ön när man tolkade värdeorden.

Å andra sidan verkade lärarna här inte uppleva ett starkt tryck från föräldrarna att kunna förklara betygssättningen. Ett exempel var den samhällskunskapslärare som menade att de kunskapskrav som handlade om att eleven skulle kunna diskutera, föra diskussionen framåt och liknande var sådant som man bedömde löpande, främst utifrån lektionerna. I samband med detta hade han funderat över rättssäkerheten i betygssättningen. Dessa bedömningar hann man inte skriva ned, sa han, utan det blev en bild av eleven man hade i huvudet. Men det fanns ju egentligen inte något bevis för den bild man hade, eller för att det var rätt uppfattning. Han förklarade dock att eftersom föräldrarna på den här skolan inte la sig i själva skolarbetet på samma sätt som han trodde att de gjorde i en skola där barnen kom från medelklasshem, så kände han inte att han måste ha ett underlag som exakt visade varför han satte ett visst betyg. Han menade att det kan man egentligen inte behöva ha heller, eftersom mycket av betyget grundade sig på det som hände i klassrummet, vilket var svårdokumenterat. Ändå trodde han att om han varit lika ny som lärare och arbetat på en skola med mer krävande föräldrar hade han nog inte vågat lita på sin känsla lika mycket, utan gått mer på de skriftliga uppgifterna.

Naturligtvis var lärarna på skolan ändå måna om att sätta rättvisa och riktiga betyg: för elevernas skull. En lärare berättade om hur hon ibland gick tillbaka till saker de gått igenom tidigare terminer i diskussioner för att försöka få ett begrepp om vad eleverna kunde. "Min tolkning av kunskapskraven får ju följer för dem i resten av livet, så det är därför jag har ont i magen", sa hon.

Skolans litenhet påverkade också möjligheten att uppfylla kraven på lärarlegitimation och behörighet. För att få ihop organisationen krävdes vissa kombinationer av ämnen, som var svåra att få tag på. Som nämnts ovan anteciperades lärarlegitimationsreformen av ägaren/rektorn på så sätt att personalförändringar gjordes redan före vår undersökningsperiod. 2014 sa rektorn att skolan hade behöriga lärare i de flesta ämnen, även om det fortfarande i vissa fall saknades behöriga lärare i praktiska och estetiska ämnen. Den officiella statistiken talade ett annat språk. Enligt den hade bara drygt hälften av lärarna pedagogisk högskoleexamen.<sup>141</sup> En möjlig förklaring är att siffran drogs ned av de assistenter och modersmålslärare som arbetade på skolan.

Också när det gällde att möta elevers behov av stöd, kände sig skolan ibland ensam. Ägaren/rektorn menade att kontakten med hemmet ofta var viktig för elevens resultat och för att ett bra stöd skulle kunna sättas in och hjälpa eleverna. Kontakten med föräldrarna fungerade dock inte alltid som hon önskade. Föräldrarna hade mycket att tänka på eftersom de hade många barn och de förstod kanske inte vikten av det skolan försökte förmedla. Därför kunde det exempelvis bli så att elever som egentligen var i behov av medicinering inte fick det. Skolans egna rutiner för att fånga upp elever i behov av stöd fungerade väl, ansåg ägaren/rektorn, men trots idoga försök att få med sig föräldrarna, fallerade det ofta på den punkten. Det fanns till exempel elever som haft behov av talpedagog, men som inte gått dit trots remiss. Då hade skolan tagit den kostnaden och anlitat en talpedagog som kom till skolan för att arbeta med barnen.

---

141 Statistiken är hämtad från databasen SIRIS på [siris.skolverket.se](http://siris.skolverket.se). Lärarnas behörighet vad avser de ämnen och årskurser de undervisar i, framgår inte av den statistik som redovisas i SIRIS.

Inte heller från socialtjänsten kunde skolan räkna med så mycket hjälp. I de fall socialtjänsten kopplades in gick det ofta väldigt trögt, hävdade ägaren/rektorn. De hade så mycket att göra i den typ av områden som eleverna bodde i, att det måste vara extremt stora och akuta behov för att socialtjänsten skulle hjälpa till. Följden blev att trots att skolan sett problemet och försökt göra något åt saken, så gick tiden utan att något hände. Till slut hade eleven blivit mycket äldre och det hade gått så långt att det var mycket, mycket svårare att hjälpa eleven. Fanns det tre sådana elever i en klass, påverkade det också omgivningen. Det blev stökigt och oroligt även för andra elever och lärare och påverkade läraromsättningen. "Det gör jätteont i hjärtat att se det hela tiden," sa ägaren/rektorn.

Skolan hade ingen specialpedagog. Istället anlätades en logoped som kom en gång i veckan. Hon arbetade inte direkt mot elever i behov av särskilt stöd, utan bistod genom att stödja lärarna i att anpassa undervisningen. Några speciallärare fanns inte heller. Skolan anställde en under vår undersökningsperiod, men hon slutade redan efter ungefär en termin. Ibland sattes assistenter in i de klasser där det gick elever i behov av stöd, trots att klasserna kunde vara så pass små som tio–elva elever. Modersmåslärarna spelade en viktig roll på skolan. Ofta behövde övriga lärare ta hjälp av dem för att kunna bedöma elevernas kunskaper.

Till skolans arbete med stöd hörde ovan nämnda screening av samtliga elever liksom att lärarna ålades att kartlägga svårigheter och behov i sina klasser och skriva klassprofiler för dem. Som framgår ovan hade detta arbete dock avstannat 2014.

I övrigt gav skolan stöd genom den höga lärartätheten, så att det alltså var lärarna som skulle stå för det särskilda stödet. Man delade upp klasserna i mindre undervisningsgrupper, som åtminstone fram till våra besök verkade ha varit en form av nivågruppering. I likhet med läget på många andra skolor, fanns ett visst motstånd bland lärarna mot att det var de som skulle stå för det särskilda stödet. Den här organisationen påverkades inte av reformpaketet.

Som vi uppfattade det var varken screeningen eller klassprofilerna något som initierades till följd av det statliga reformpaketet. Något som påverkades av den nya skollagen, var däremot rutinerna kring åtgärdsprogram. En lärare beskrev hur man gick tillväga när en elev riskerade att inte få E. Först flaggade man i det nya elevdokumentationssystemet och talade med elevens föräldrar. Tillsammans med arbetslaget gjorde man en pedagogisk utredning för att få en bild av vad problemet berodde på. Sedan kunde man, beroende på problemets art, gå vidare till elevhälsoteamet, där logoped eller psykolog kunde göra vidare utredningar vid behov. Arbetslaget diskuterade åtgärder tillsammans och åtgärdsprogram skrevs. Det nya i rutinerna var att formen för åtgärdsprogrammet var ny och att de skrev pedagogiska utredningar. Det blev mer att skriva nu, konstaterade läraren. Ägaren/rektorn beskrev skillnaden mot tidigare som att man då direkt skrev åtgärdsprogram, medan man nu först gjorde en pedagogisk utredning och diskuterade med sina kolleger. Sedan satte man in åtgärder för att hjälpa eleven. Först om detta inte hjälpte gick man till elevhälsoteamet och sedan fattades beslut om åtgärdsprogram. Mot slutet av höstterminen 2012 hade bara två beslut om åtgärdsprogram fattats under terminen.

Ett digitalt elevdokumentationssystem köptes alltså in och implementerades under perioden och skolan förändrade rutinerna kring elever som riskerade att inte nå E. När det gäller elevdokumentationssystemet infördes det för att under-

lätta skolledningens uppföljning av eleverna. Det var avsett att vara ett levande dokument där lärarna gick in och skrev löpande. Men i praktiken användes systemet inte riktigt på det sättet, berättade en lärare, utan det var mest när det var dags för terminsömdömen som man uppdaterade där. Huruvida detta också innebar att skolan nu tidigare och bättre kände elevernas behov var svårt att utläsa ur intervjuerna. Skolans litenhet hade ju den positiva sidan att personalen kände alla elever. Rektorn var redan tidigare engagerad i uppföljningen och också väl insatt i de enskilda behoven. Kvalitetsarbetet verkade på så sätt inte ha påverkats av reformerna.

I viss mån visade sig skolans särdrag också i mottagandet av den nya läroplanen och de nya betygen. Våra intervjuer gav i och för sig bilden av att upplevelserna i arbetet med det nya, och exemplen på förändringar med anledning av nyheterna som framträder, var ungefär desamma i Svingestaskolan som i andra skolor. Särdragen visade sig snarare i att vissa saker blev mer eller mindre framträdande i denna skola jämfört med andra – som i exemplen ovan med skolan som en ö och föräldrarnas inställning till lärarens betygssättning. Det var då ofta elevsammansättningen som bidrog till särdragen. Att den nya skollagen förde med sig att även fristående skolor skulle följa de nationella kursplanerna påverkade inte denna skola, eftersom den redan tidigare gjorde det. Däremot talade några av lärarna om att läroplanen var skriven för barn som kunde svenska språket och hade helt andra förutsättningar än skolans elever. Det kändes inte rättvist att sätta betyg på elever som kommit till Sverige i årskurs 8, sa de.

En av lärarna påpekade på samma sätt att de nationella proven inte alltid passade hennes elever. Det exempel hon beskrev var ett nationellt prov i svenska i årskurs 3 som handlade om tältäventyr i skogen. Detta kunde hennes elever inte relatera till, sa hon, vilket gjorde det svårare för dem att skriva en berättande text. Dessutom blev det många begrepp som de inte förstod. Det står i läroplanen att man ska utgå från elevernas erfarenheter, sa läraren, men i det där nationella provet var det ingenting som var utifrån hennes elevers erfarenheter. Visserligen var det tillåtet att förklara ord för eleverna, men den här gången var det väldigt mycket som var helt okänt för dem. Konsekvensen blev att hon det året inte alls kunde använda det nationella provet som stöd i sin bedömning av eleverna.<sup>142</sup>

Samma lärare lyfte problemet med att det var så mycket centralt innehåll i SO-ämnena som skulle hinnas med på kort tid. För att verkligen lära sig någonting måste man relatera det till något som är verkligt för en själv, annars glömmer man bort det, menade hon, och det tar tid. Även om hon vid tillfället för denna intervju undervisade i årskurs 3, var upplevelsen densamma när hon tidigare undervisade på högstadiet. Och elevsammansättningen gjorde det än svårare: i geografi och samhällskunskap var det så många ord och begrepp att halva tiden gick åt till att lära eleverna dessa. Läraren tyckte att det borde finnas särskilda andraspråkskursplaner i dessa ämnen.

Svingestaskolan hade också en särskild utmaning i de förändrade behörighetskraven vid antagning till gymnasiet. Tidigare koncentrerade sig många elever på att få godkänt i svenska, matematik och engelska, men nu måste de lyckas i många fler ämnen, vilket var tufft, enligt rektorn. En samhällskunskapslärare

---

142 Övriga intervjuade lärare uttryckte dock ingen sådan kritik av nationella proven utan tyckte att de var bra – även om de, enligt rektorn, klagade på att det blev mycket att göra.

berättade att kraven hade resulterat i att åtminstone eleverna i årskurs 9 hade börjat jobba mer i hennes ämnen (SO).

När vi i intervjuerna frågade om skolans speciella utmaningar och behov, var det framför allt stödbehovet som kom upp: hur man skulle kunna hjälpa alla de elever som behövde hjälp. Rektorn talade om svårigheten och komplexiteten i denna uppgift; lärarna talade om resurser av olika slag.

En lärare sa att på en ”vanlig” skola var det kanske fem av tjugofem elever som behövde extra stöd, medan det här var fem av tjugofem som *inte* behövde det. För egen del önskade hon sig mer tid. Som det nu var hade hon inte tid att försöka sig på nya sätt att undervisa, utan hon fick köra på sådant som hon visste fungerade. Med mer tid skulle hon kunna utvecklas och prova nya saker – och framför allt skulle hon få tid att hjälpa de elever som behövde extra mycket stöd.

En annan lärare lyfte behovet av specialpedagoger och lärare i svenska som andraspråk, men menade också att alla lärare på skolan behövde bli bättre på att hela tiden arbeta språkutvecklande.

En tredje lärare sa, halvt på skämt och halvt på allvar, att det skolan behövde var en lärare per elev. Men hon lyfte också segregationen i samhället i allmänhet. Hon önskade att eleverna inte bodde där de bodde och att Sverige skulle vara mer integrerat. Hon önskade att eleverna skulle ha samma förutsättningar som hon hade när hon kom till Sverige som treåring; att de vore mer delaktiga i samhället och inte träffade svenskar enbart på bussen. Läraren kände sig ofta misslyckad när hennes elever inte nådde ända fram. Varje termin läste hon någon kurs för att kontinuerligt utvecklas som lärare.

Ytterligare ett behov som nämndes var bättre föräldrakontakter. En lärare lyfte dock i sammanhanget också de positiva sidorna av att arbeta på skolan: resurser, engagerade lärare och elever som faktiskt kunde tänka sig att komma till skolan också på loven.

## Frosta skola 2011–2014

### Gammalt möter nytt på landet

Även Frosta skola hörde till kategorin skolor med lägre genomsnittsbetyg än riket. Andelen elever med högutbildade föräldrar var lägre än i Sverige i sin helhet. Andelen elever med utländsk bakgrund hade under många år varit mindre än i riket. De två senaste åren var dock andelen nyinvandrade elever genomsnittligt.<sup>143</sup>

Frosta skola låg i ett litet samhälle med stark sammanhållning och brukstraditioner. Eleverna i de lägre årskurserna bodde i själva samhället, men från årskurs 7 omfattade upptagningsområdet också den omgivande landsbygden. Det fanns flera behandlingshem för missbrukare i trakten. I skolan gick vidare omkring tjugo asylsökande elever från en närbelägen flyktingförläggning. Studietraditionerna var inte så starka på orten, så de intervjuade, som också berättade att relativt många elever på skolan var i behov av särskilt stöd.

---

143 Nyinvandrade definieras i SALSA som elever som kommit till Sverige de senaste fyra åren. De har inte gått i svensk skola tidigare, är inte födda i Sverige eller har svenskfödda föräldrar.

Skolan har funnits sedan 1960-talet då samhället fortfarande utgjorde en egen kommun. På den tiden var skolan större, med flera parallellklasser på högsta-diet. Orten låg dock i en åldrande avfolkningsbygd och elevunderlaget hade successivt minskat. Nu var skolan ganska liten: omkring 200 elever i årskurserna F–9. Under vår undersökningsperiod genomgick skolan – utöver alla andra förändringar – en genomgripande ombyggnation av de slitna lokalerna.

Till Frosta skolas självbild hörde att den länge hade levt ett eget liv, lite vid sidan av. Kommunen dominerades av den större centralorten ett antal mil bort: en tjänstemannadominerad, relativt välmående ort. Det fanns flera skolor med årskurs F–6 i kommunen och i centralorten fanns en annan skola med årskurs 7–9. En intervjuad berättade att Frosta skola hade dåligt rykte; att lärare och rektorer inte ville arbeta där. Någon konkurrens om eleverna rådde däremot inte. Pendlingsavståndet gjorde att i stort sett alla elever i upptagningsområdet också gick på Frosta skola. Det fanns heller inga fristående skolor i kommunen.

Skolan beskrevs som liten och trygg: ”en väldigt snäll skola”. Men skrapade man lite under ytan verkade det inte helt idylliskt. Det talades om konkurrerande ungdomsgång på orten och den förekom på rasistiska hemsidor. På själva skolan fanns enligt rektorn ett behov av att arbeta med värdegrundsfrågor; med bemötandet av både elever och personal. Ett mobbningsfall nämndes.

I kollegiet var det en del turbulens. Rektorer hade kommit och gått; den förra kom i konflikt med lärarna vid skolan, så till den grad att några lärare slutade och en blev långtidssjukskriven. Specialpedagogen och lärarna i de senare årskurserna hamnade på kollisionkurs när det gällde utformningen av särskilt stöd. Under en period hade skolan varken rektor eller specialpedagog och lärarna vände sig vid att sköta sig själva. Arbetslagen för högre respektive lägre årskurser arbetade också ganska oberoende av varandra.

I takt med elevminskningen hade också personalgruppen blivit mindre. I kollegiet fanns en kärna av lärare som fick sin utbildning på 1970-talet och som arbetat på skolan sedan dess. De gav trygghet och stabilitet i arbetet, men också en viss konservatism. Lärarna hade fortsatt att arbeta så som de från början hade lärt sig och vant sig, utan att bekymra sig alltför mycket om nya läroplaner och olika trender i skolvärlden.

När vi kom dit 2011 var skolan dock stadd i förändring. Men det var inte det statliga reformpaketet som låg bakom förändringarna i första hand, utan andra saker. Lärarkårens sammansättning hade förändrats successivt i och med att ett antal lärare i det gamla gardet hade gått i pension och ersatts av yngre lärare med en nyare utbildning och ett annat synsätt. En ny och entusiastisk rektor var på plats, liksom en ganska ny specialpedagog.

Till detta fanns ett kommunalt utvecklingsarbete som var inne på sitt tredje år.<sup>144</sup> Arbetet leddes av två utomstående konsulter och handlade om planering och formativ bedömning. Inom ramen för det, arbetade lärarna fram lokala pedagogiska planeringar (LPP:er) och bedömningsmatriser. Arbetet skedde i kommunövergripande grupper, så att isoleringen på det sättet hade börjat brytas. Planeringarna och matriserna var gemensamma för kommunen. Utvecklingsarbetet hade också lett till att vissa lärare fick upp ögonen för läroplanen och kursplanen på ett helt annat sätt än förut.

---

144 Möjligen var detta kommunala utvecklingsarbete initierat på grund av tidigare kritik från den statliga skolinspektionen vid flera tillfällen.

Det kommunala utvecklingsprojektet startade alltså under Lpo 94-tiden. Efter hand övergick det till ett implementeringsarbete av Lgr 11 varvid också konsulterna avvecklades. Ett särdrag för Frosta skolas mottagande av den nya läroplanen, var alltså att det direkt hakade i en senkommen implementering av den gamla läroplanen. Konsulternas tolkning av den tidigare läroplanen, spelade på så sätt en roll för hur det nya togs emot. Framför allt kämpade skolan under hela perioden med att finna en läroplansmässig form för bedömningsmatriserna, som samtidigt skulle fungera väl i kommunikationen med eleverna.

Vid vårt sista besök hade lärarna övergått till att direkt använda de nationella kunskapskraven i matrisform, istället för att själva arbeta fram matriser. Skolan hade också tappat lite i arbetet med lokala pedagogiska planeringar. Enligt rektor fanns lärare som sa att de inte hade tid, att det inte passade deras ämne osv. Rektor uppmanade dock lärarna att återuppta detta. Hon tog då spjörn i de *Allmänna råd för planering och genomförande av undervisningen* som Skolverket gav ut i slutet av 2011, som hon menade förespråkade detta sätt att arbeta. Själva utvecklingsprojektet fanns inte kvar längre 2014. Däremot förekom samarbete med lärare i andra skolor i form av samrättning av nationella prov, ett arbete som uppfattades som kompetensutvecklande. Inom skolan hade man i arbetslagen börjat läsa litteratur och diskutera den tillsammans.

Skolans litenhet och läge gjorde rekrytering av behöriga lärare till ett knepigt kapitel. Både i kommunen och på skolan fanns vid vårt besök 2011 en oro och osäkerhet inför vad lärarlegitimationen och de skärpta behörighetskraven skulle föra med sig – en mycket mer påtaglig sådan än på övriga skolor vi besökte. Många av lärarna anade att deras behörighet inte skulle räcka för den undervisning de faktiskt bedrev. Oron ökade när de fick vänta på sina legitimationer och när de upplevde en godtycklighet i bedömningen av utbildningarna.

I kommunen fanns sedan tidigare ett antal lärare som delade sin tjänst mellan olika skolor, och många befarade att det skulle bli mer av detta. Inne i centralorten var avstånden mellan skolorna korta, men på landsbygden var det inte lika lätt att pendla mellan olika skolor. Nu riskerade fler lärare få uppdelade tjänster. Lärarna såväl som rektorn såg flera nackdelar med detta. Redan nu såg de att de lärare som hade sin tjänst på flera skolor inte deltog i kringaktiviteter i samma grad som övriga lärare, eftersom de hade så mycket restid. Detta ökade arbetsbördan för de lärare som hade sin tjänst på en och samma skola. Personalen menade också att elevernas trygghet var beroende av att det fanns vuxna på skolan som de kände och visste att de kunde nå. Denna trygghet försvann om lärarna var där bara sporadiskt. Rektorn påpekade att uppdelade tjänster innebar sämre arbetsförhållanden för lärarna och att de därför knappast skulle stanna kvar på skolan om de fick möjlighet att utöka sina timmar någon annanstans.

Detta att skolan var liten påverkade också mottagandet av reformerna på andra sätt. Liksom i andra små skolor var vissa lärare ensamma i ämnet varför det inte fanns en naturlig diskussionspartner i arbetet med att förstå de nya kursplanerna och kunskapskraven. Också i de ämnen där det fanns två lärare var det svårt att få till samarbetet eftersom den ena läraren vanligen undervisade när den andra hade planeringstid och vice versa. Vid vårt sista besök, 2014, hoppades både lärare och rektor att en ny schemaläggning i viss mån skulle kunna råda bot på detta problem. Dessutom hade ju då också visst samarbete med lärare på andra skolor inletts, även om avstånden fortfarande upplevdes som ett problem.

De intervjuade lärarna upplevde att vardagen präglades av tidsbrist och att arbetsbördan hade ökat över åren. Dessa problem var ju något som dessa lärare delade med andra, men på Frosta skola menade man att den lilla lärarkåren blev extra utsatt. Kringaktiviteterna måste fördelas på färre personer, eller annorlunda uttryckt kunde det finnas stordriftsfördelar när det gällde sådana arbetsuppgifter. Också rektorn som var helt ensam i sin funktion upplevde detta problem. Som hon dessutom började på rektorsutbildningen under perioden, var hon borta från skolan under en del av tiden. Bland våra intervjuade fanns de som upplevde denna frånvaro som ett problem. Rektorn själv var ny i yrket och hade dessutom känt ett behov av fortbildning efter ett par tillsynsärenden där skolan anmälts till Skolinspektionen.

Ett annat av skolans särdrag visade sig i hur vissa intervjupersoner upplevde de krav som följde med de statliga reformerna. På flera nivåer fanns en oro för att de nya krav som följde med kursplanerna och fler nationella prov, skulle leda till tidig utslagning av elever. En del av lärarna uppfattade exempelvis att de nya kursplanerna innehöll större teoretiska inslag, vilket var till nackdel för många elever på skolan som enligt lärarna var mer praktiskt orienterade. Eleverna kom ofta från skogsbruks- och lantbrukfamiljer där skolan inte alltid varit högt prioriterad. Dessa elever behövde den uppmuntran och det självförtroende som de praktiska inslagen i ämnena gav. Problemet med en ökad teoretisering av skolan fick en extra dimension med den nya stränga betygsskalan, menade lärarna, i det att en elev som hade A för större delen av kunskapskravet men bara E i någon enskild del, inte kunde få något högre betyg. Det riskerade att drabba elever som var praktiskt lagda och jätteduktiga på exempelvis de praktiska momenten i slöjd, men svaga i de teoretiska delarna. Dessa barn skulle må bra av att vara riktigt duktiga i åtminstone ett ämne, menade lärarna.

Rektorn, å sin sida, pekade på skolans utmaningar med elever i behov av särskilt stöd. Andelen elever med funktionsnedsättning i form av ganska stora inlärningssvårigheter eller neuropsykiatriska diagnoser hade ökat, samtidigt som denna problematik blev extra tydlig i en skola där kunskap kontrollerades på det sätt som görs idag. Dessa elever for illa i ett system som bygger på att du ska lyckas, samtidigt som de misslyckas hela tiden, menade rektorn. Skolan och kommunen försökte finna sätt att arbeta specialpedagogiskt för att hantera detta, men klarade ännu inte av det. För en elev med Aspergerproblematik var ett högstadium närmast per definition en svår miljö, exemplifierade rektorn. Hur skapade man miljöer som fungerade för dessa elever, utan att exkludera dem? Dessa elever hade blivit en bortglömd grupp i den nya skolan, ansåg hon.

Specialpedagogen var kluven i sin värdering av det nya. Liksom vissa av lärarna ansåg hon att de nya kunskapskraven innebär en högre press i det teoretiska, samtidigt som många av skolans elever enligt hennes uppfattning inte var teoretiskt lagda. Hon ansåg också att den nya läroplanen innebar mindre frihet för eleverna att utvecklas i sin egen takt i och med uppdelningen av kunskapskraven i årskurserna 1–3, 4–6 och 7–9. Nu riskerade eleverna att stämplas om de inte nådde upp till kunskapskraven i rätt tid, medan det tidigare fanns ett större spann för när eleverna skulle uppnå vissa mål i och med att det inte fanns mål att uppnå förrän i årskurs 5. Eleverna fick inte utvecklas i en för dem bra takt. Samtidigt trodde hon att just de tidigare kunskapskraven kunde vara en positiv sporre för en del elever och att den ökade tydligheten kunde vara till stor hjälp för många elever att nå högre betyg.

Skolchefen<sup>145</sup> var på ett liknande sätt kritisk till att det nu blivit fler nationella prov och menade att barns utvecklingstakt skiljer sig mycket åt, vilket inte riktigt togs hänsyn till med proven. Argumentet att proven var till för att tydliggöra vilka elever som behövde mer stöd köpte han visserligen, men han var ändå kritisk eftersom proven ledde till stress hos föräldrar och elever. Dessutom oroade han sig för att proven skulle bli alltför inflytelserika när det gällde vad lärarna koncentrerade sin undervisning kring. Han tyckte att det var viktigt att garantera en likvärdig betygssättning för eleverna, men var orolig för negativa bieffekter.

Att skolan var liten påverkade också dess ekonomi: ofta hade budgeten inte räckt utan kommunen hade fått skjuta till extra medel, vilket inte alltid setts med blida ögon av andra skolors rektorer. Elevkullarnas storlek varierade en del mellan åren, och när det var extra få elever i kullen blev det också extra svårt att få skolan att gå runt. Rektorn tog till åldersblandad undervisning i vissa ämnen för att hantera det, vilket väckte motstånd bland föräldrar. Men detsamma gjorde förstås propåer om att lägga ner skolan med hänvisning till att den inte var organisatoriskt eller ekonomiskt bärkraftig.

Under den tid vi besökte kommunen, fördelades pengar till skolorna i princip efter antal elever, men man hade börjat diskutera och förbereda för en resursfördelning efter elevsammansättningens karaktär. En sådan fördelning skulle gynna Frosta skola, men var alltså ännu så länge på planeringsstadiet.

Liksom på andra små skolor, påpekade de intervjuade att lärarna kände eleverna väl som en följd av den lilla skalan. Ändå hade också denna skola kämpat med att få till en formaliserad individuell uppföljning. Rektorn prövade under perioden olika modeller för att få en bra balans mellan att få tillräcklig kunskap om elevernas utveckling och att inte lägga ner alltför mycket tid på arbetet.

När vi frågade de intervjuade om vilka behov skolan hade och vad som skulle kunna göra den bättre, var ökat lärarsamarbete ett återkommande svar. Det handlade då om samarbete i alla led: mellan lärare i olika årskurser på skolan och mellan lärare som undervisade i samma ämnen och årskurser, både i kommunen och i förekommande fall på skolan. Någon pekade på att fler lärare också skulle göra skolan mindre sårbar. Rektorn strävade efter att rekrytera lärare med vissa bestämda ämneskombinationer vilket tillsammans med en förändrad schemaläggning skulle ge möjlighet till ett bättre samarbete mellan lärarna inom skolan. Men att rekrytera nya lärare var som redan beskrivits inte helt lätt för lilla lantliga Frosta skola.

Bland lärarna fanns också de som önskade sig en rektor med möjlighet att vara mer närvarande i det pedagogiska arbetet. En av dem menade att rektorns uppdrag var omöjligt för en person att hinna med.

Andra behov eller önskningar som personalen på skolan lyfte i intervjuerna, kändes igen från andra skolor. Det handlade om mer tid och inspiration i form av kompetensutveckling, men mindre dokumentation eller i alla fall bättre rutiner för dokumentation och kommunikation. Skolan skulle också behöva ett bättre rykte.

---

<sup>145</sup> I rapporten används genomgående ordet "skolchef" för personer i ungefär motsvarande funktion, även då dessa lokalt har andra benämningar.

## Fågelbyskolan 2011–2014

### Förändring i förorten

Fågelbyskolan tillhörde de fem skolor i vårt urval där genomsnittsbetyget var relativt lågt under de tre år som föregick urvalet.<sup>146</sup> I statistiken märktes också att det var en påtagligt lägre andel barn med högutbildade föräldrar i skolan, jämfört med riket. De flesta eleverna hade utländsk bakgrund, men drygt hälften var själva födda i Sverige med föräldrar från utlandet. De allra flesta läste svenska som andraspråk istället för svenska, men en relativt hög andel klarade inte det nationella provet i det ämnet 2011.<sup>147</sup>

Fågelbyskolan var en F–9 skola med mellan 450 och 500 elever, inklusive förberedelseklass för nyanlända och särskola. Den låg i en stor och växande förortskommun till en storstad. Kommunen var påtagligt segregerad både socioekonomiskt och med hänsyn till utländsk respektive inhemsk bakgrund. Regionen präglades också av konkurrens mellan skolor. De representanter för kommunen som vi intervjuade, beskrev hur just skolorna i den socioekonomiskt svagare delen av kommunen – där Fågelbyskolan låg – hade ett vacklande elevunderlag till följd av det fria skolvalet. Men de intervjuade på Fågelbyskolan nämnde inga sådana problem för sin skola.

Utöver konkurrensen om elever, upplevde kommunen också konkurrens om lärarna. Kommunrepresentanterna berättade om svårigheter att rekrytera, särskilt då till skolorna i den socioekonomiskt svagare delen. Rektorn på Fågelbyskolan uttryckte däremot inga bekymmer med vare sig rekryteringen allmänt eller de nya behörighetskraven för lärare.<sup>148</sup>

Rektorn kallade Fågelbyskolans omgivning ett klassiskt utanförskapsområde. Det kunde inte beskrivas som mångkulturellt, menade hon, eftersom de flesta invånarna – och därmed eleverna – kom från samma region. Vissa elever hade enligt intervjuuppgifter svåra sociala problem. De intervjuades bild av skolan var annars i flera avseenden ljus. Eleverna såg skolan som en social mötesplats. De trivdes bra och stannade ofta kvar efter dagens lektioner. Relationerna mellan lärare och elever framstod som nära och goda. Lärarkåren beskrevs – i alla fall i början av undersökningsperioden – som stabil. Flera av dem som intervjuades hade arbetat länge på skolan. Samtidigt beskrev en del av lärarna skolan som förändringsbenägen, vilket de såg som positivt.

En av lärarna som nyligen börjat arbeta på skolan, berättade att bekanta till henne hade beskrivit skolan som stökig och med elever som behandlade lärarna illa. Denna negativa bild stämde inte alls, ansåg hon. Däremot såg hon en utmaning i såväl de låga resultaten som den låga motivationen hos en del elever. Eleveras inställning kom hemifrån ansåg hon. Det var viktigt att få med sig föräldrarna för att få dem att värdera skolan högre. Motivationen beskrevs annars som blandad: för vissa var skolan jätteviktig. En lärare beskrev eleverna som ”skoltillvända”. De som inte var så motiverade att plugga och de som hade

146 Med ”genomsnittsbetyg” avses här genomsnittligt meritvärde, se ordlista.

147 Databasen SIRIS på [siris.skolverket.se](http://siris.skolverket.se).

148 Kännetecknande för Fågelbyskolan var att intervjuerna ofta gav en ganska splittrad bild. Olika personer sa olika saker. I vissa delar av beskrivningen var bilden mer entydig, som rektors styrande roll och utvecklingsarbetets karaktär – även om värderingen av det kunde skifta.

det svårt störde inte lektionerna. Det var inte töntigt att vara duktig i skolan och de flesta eleverna lyssnade och gjorde det de skulle.

Det mest karakteristiska för Fågelbyskolans mottagande av reformpaketet, var rektorns starkt styrande roll tillsammans med det lokala utvecklingsprojekt som på hennes initiativ sjösattes samtidigt med den nya läroplanen, hösten 2011. Både på kommunal nivå och i intervjuerna på skolan, lyftes de nya skrivningarna i skollagen om rektors större ansvar och starkare ställning som en betydelsefull aspekt av det statliga reformpaketet. Detta var inte alls särskilt påtagligt i våra andra fallskolor. Rektorn själv pekade 2014 ut detta som den del av reformpaketet som hade påverkat skolan mest: att skollagsförändringen gav rektorn mer handlingskraft. När vi ställde öppna frågor om vad som hade förändrats sedan sist och vad som var de stora frågorna på skolan, lyfte intervjupersonerna det lokala utvecklingsprojektet – inte, som i övriga fallskolor, bedömningsfrågor och liknande.

Rektorn brann för det pedagogiska ledarskapet. Hon beskrev själv hur hon med fast hand styrde och handledde lärarna och denna aktiva roll bekräftades i lärarintervjuerna. Det utvecklingsprojekt som rektorn alltså drog igång hösten 2011 stöddes av en forskare som fungerade som handledare till och från under perioden. I sin konkreta utformning handlade det om kartläggningar av eleverna och lokala pedagogiska planeringar med en specifik utformning. Lärarna gjorde kontinuerligt enkla rapporter om hur eleverna fungerade i skolan; inte hur kunskapsutvecklingen såg ut, utan snarare hur eleven agerade i undervisningssituationer. Varannan vecka gick rektorn igenom dessa rapporter tillsammans med arbetslagsledarna. På så sätt följde de elevernas utveckling och kunde agera, när rapporterna lyste rött som i varning. Lärarna hade också samtal med sina mentorselever varje vecka. De pedagogiska planeringarna var uppbyggda med delmål som eleverna skulle uppnå i tur och ordning. Alla elever inkluderades i klasserna, men delades upp i mindre grupper utifrån vilket delmål de just då arbetade emot. Rektorn beskrev detta som inkludering med differentiering. En mycket kritisk lärare beskrev det däremot som en nivågruppering som inte var förenlig med den individualisering som läroplanen föreskrev, och inte heller med det förhållningssätt som pedagogisk forskning från och med Vygotskij utpekade som centralt för elevers kunskapsutveckling.

Det lokala utvecklingsarbetet var inte föranlett av det statliga reformpaketet, utan av skolans dåliga resultat och rektorns pedagogiska övertygelse. Däremot innebar införandet av en ny läroplan att ett fönster öppnades, sa rektorn; hon passade på att dra igång förändringsarbetet i samband med detta. Rektorn var annars inte helt nöjd med den nya läroplanen, i det hon menade att den delvis var gammaldags. Hennes projekt handlade om en förmågeorienterad skola utan betygsexivering. Delmålen skulle vara delmål i utvecklande av olika förmågor. Utgångspunkten skulle hela tiden vara förmågorna, medan kunskapskraven och betygssättningen var något som kom in senare i processen. Hon pekade också på den nya skollagens tydliga skrivning om att även elever som lätt når målen, ska få utmaningar och stöd i skolan. Detta tillgodosågs med det nya arbetssättet, ansåg hon.<sup>149</sup>

---

149 Ingen av lärarna nämnde denna skollagsformulering.

Rektorns självständiga förhållningssätt gentemot den nya läroplanen, kom också till uttryck i att varken hon eller några lärare på skolan deltog på Skolverkets konferenser till stöd för implementeringen av den nya läroplanen. De behövde inte denna insats menade hon. Däremot deltog lärarna i en del av kommunens implementeringsaktiviteter.<sup>150</sup>

Som ett led i utövandet av det pedagogiska ledarskapet gick rektorn aktivt in i lärarnas pedagogiska planeringar och korrigerade dem för att se till att de följde tankarna i det lokala utvecklingsprojektet. Som redan antytts, mötte förändringsarbetet visst motstånd bland lärarna. Den ovan nämnde kritiske läraren vägrade att följa det upplägg som påbjöds. De lokala planeringarna var för honom enbart administration, dvs. inget han kunde arbeta efter. Dessutom medgav de inget inflytande från eleverna över planeringen. Han fortsatte istället att arbeta med planeringar och dokumentation på samma sätt som tidigare. Dock medgav han en positiv effekt av utvecklingsprojektet: att vissa av hans kolleger hade börjat planera sin undervisning systematiskt.

Läraren som var erfaren, mycket väl insatt i den nya läroplanen och dessutom hade ett specialintresse i bedömning, var också kritisk till den styvmoderliga behandling som kunskapskraven fick i skolans reformarbete, till följd av att förmågorna var prioriterade och att delmålen i planeringarna inte hade tydlig koppling till just kunskapskraven. Just detta senare upplevdes också som ett problem av andra lärare. Det kunde vara svårt att förstå för eleverna, som på denna precis som andra skolor fokuserade på sina betyg. Lärarna på Fågelbyskolan upplevde – som andra lärare i studien – ett behov av att diskutera bedömning med sina kolleger, till följd av de nya kunskapskraven och betygsskalan.

Också bland övriga intervjuade fanns lärare med kritiska synpunkter på förändringsprojektet och rektorns styrande roll. En kemilärare upplevde att alltför stort fokus nu låg på de lokala pedagogiska planeringarna som lärarna fick mycket detaljerad feedback på. Därför fanns inte tid och energi kvar till att fokusera på det som hände i klassrummet, vilket egentligen var det viktigaste. För henne hade det inneburit att hon tappade lite av sin arbetslust. Upplägget med delmål i förmågorna passade heller inte hennes ämnen, ansåg hon, eftersom det inte tog hänsyn till att stoffet var en betydelsefull del av förmågorna i dem. De som var drivande i förändringsarbetet var språklärare, sa hon, och för de ämnena passade förmågemodellen mycket bättre. Hon illustrerade med ett exempel: Om eleverna hade arbetat med optik under fyra veckor och utvecklat förmågor inom det området, så innebar det inte att de kunde börja nästa ämnesområde, till exempel akustik, på samma förmågenivå som de avslutade optiken på. Istället måste de börja om på den låga nivån. Dessa bekymmer hade det varit svårt att få gehör för.

En tredje lärare var uppenbart ovillig att kritisera ledningen och utvecklingsarbetet, men talade allmänt om att rektorerna hade fått mer makt under senare år till förfång för lärarnas professionella roll.

---

150 Rektor vannlade sig också att skydda sina lärares planeringstid, med följden att vi inte fick intervjua lika många lärare på denna skola. Underlaget är därför mindre än i övriga fall. Intervjuerna gjordes också vid något senare tidpunkter än i övriga skolor, som ett sätt från vår sida att försöka efterkomma rektorns önskemål.

Andra intervjuade lärare var mycket positiva till förändringsarbetet och till rektorns aktiva roll i pedagogiska frågor. En var till exempel mycket nöjd med sitt arbete på skolan och upplevde – i kontrast till kritikerna – sin tillvaro som kreativ och fri. Flera ansåg att rektorns engagemang i det pedagogiska arbetet var en tillgång för skolan.

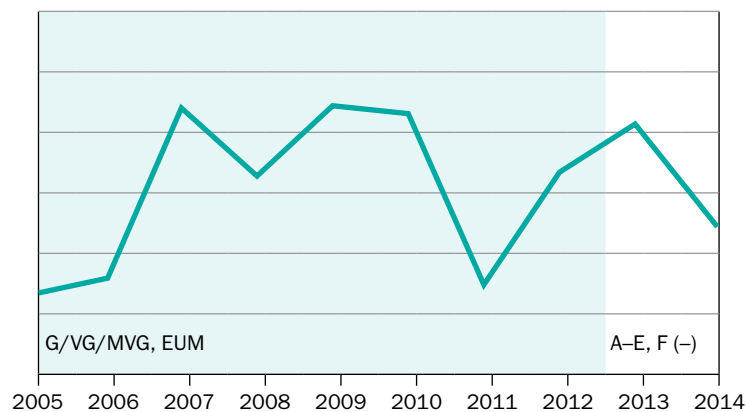
En av lärarna påpekade 2014 att rektorns roll delvis möjliggjorts också av rektorns ökade möjligheter att delegera med den nya skollagen. Arbetsuppgifter som tidigare låg på biträdande rektorer, hade till exempel flyttats till arbetslagsledarna. Förutom att frigöra tid för rektorn att utöva ett pedagogiskt ledarskap, hade det också lett till ett förbättrat arbete kring särskilt stöd, eftersom arbetsgången förändrats så att lärarna nu hade bättre insikt i ärendena.

Elevhälsan hade samtidigt, enligt rektorn, fått en ändrad inriktning i och med utvecklingsarbetet. Den kopplades in när de kontinuerliga kartläggningarna visade rött. I och med detta hade elevhälsan nu riktats också mot elevers lärande och tagit sig in i klassrummet.

Rektorn var ganska nöjd vid den tredje intervjuomgången. Efter vad som stundvis hade varit en tuff förändringsprocess, upplevde hon nu att det lokala utvecklingsprojektet slagit rot hos lärarna. Hon såg också hur elevresultaten hade pekat uppåt sedan projektet startade. Det gick åt rätt håll.

Fågelbyskolans kurva för genomsnittsbetygen är dock en god illustration till svårigheten att använda detta som mått för en skolas resultat.<sup>151</sup> Betygen vid utgången av vårterminen 2014 visade att kurvan igen vänt neråt (figur 5). Å andra sidan är det regel att kurvor för en enskild skola, går upp och ner mellan åren. Kurvan baseras på genomsnittsbetyget för eleverna i årskurs 9 ett givet år, vilket vanligen är ett ganska litet antal på en enskild skola. Att utläsa effekter av statliga reformpaket eller lokala utvecklingsarbeten på sådana resultatkurvor är därför mycket vanskligt.

**Figur 5.** Exempel på utveckling av genomsnittligt meritvärde över tid.



Källa: *siris.skolverket.se*

<sup>151</sup> Det mått som används här är det genomsnittliga meritvärdet, se ordlista.

Figur 5 visar alltså Fågelbyskolans meritvärde över tid, men vi har rensat bort graderingen på den vertikala axeln, för att undvika identifiering. Varje steg på axeln visar 10 meritvärdespoäng. 10 poäng motsvarar skillnaden mellan F och E eller mellan E och A. Avsikten här är bara att illustrera hur kurvan varierar mellan varje år. Det gör den också för övriga skolor i vårt urval (liksom även elevsammansättningen varierar).

En annan förändring i Fågelbyskolan som skett till den sista intervjuomgången var att en specialpedagog då hade börjat arbeta även mot de senare årskurserna på skolan. 2011 och 2012 fanns ingen sådan funktion att tillgå för lärarna i årskurs 7–9. Kommunen hade då ett mobilt lag med specialpedagoger, som lärarna kunde vända sig till för hjälp. Detta verkade dock i praktiken inte användas av lärarna; intervjuerna tyder på att alla lärare inte ens kände till laget. Tekniska hjälpmedel fanns på skolan, men inte personella resurser av specialpedagogiskt slag.

Rektorn drev ett inkluderande arbetssätt där alla elever skulle vara med i klassrummet och såg detta som en del av den nya arbetsmodellen. Lärarna beskrev situationen på lite olika sätt. Någon gång kunde det sättas in två lärare för en klass, en annan gång fanns en resurslärare som hjälpte vissa elever. I övrigt kunde elever som hade svårt för exempelvis kemi, komma till läraren efter lektionen och få hjälp, eller använda tiden för elevens val i matematik, då läraren också fanns tillgänglig. En lärare var i och för sig positiv till inkludering, men menade att det i vissa fall var olämpligt för enskilda elever. Det fanns gränser för hur mycket en ensam lärare kunde hantera i klassrummet. För elever med autism fanns inte stöd eller rätt kompetens på skolan. Han berättade om vad han såg som en snedfördelning av resurserna. Skolan hade fina, välutrustade NO-salar. Men han kunde ändå inte genomföra de laborationer som lokalerna och utrustningen tillät, eftersom det inte fanns personal vare sig för halvklasser eller för tillräckligt stöd för elever med exempelvis ADHD. Då blev det ändå för farligt för att göra de laborationer han egentligen ville göra.

Specialpedagogen som 2014 också arbetade mot de senare årskurserna hade flera olika arbetsuppgifter, men ömmade särskilt för läs- och skrivutveckling. Hon upptäckte att det på både mellan- och högstadiet fanns elever som ännu inte hade automatiserat avkodningen i sin läsning, och inrättade därför ett "centrum" där en lärare i svenska som andraspråk arbetade med dessa elever i korta intensiva perioder. Specialpedagogen arbetade också själv mot elever, bland annat med återkommande samtal med elever som det flaggats rött för i uppföljningarna. Högstadieleverna hade ofta en god insikt i vad problemet var och hur det kunde lösas, berättade hon. Det kunde vara sådant som att de inte förstod vad de skulle göra när läraren instruerade framme vid tavlan, utan behövde enskilda instruktioner. Också specialpedagogen pekade dock på bristerna i stödet till just autistiska barn. Inkludering passade vissa elever, men inte alla.

Utvecklingsarbetet på skolan verkade också ha lett till ett ökat samarbete mellan lärare, bland annat kring de lokala pedagogiska planeringarna.<sup>152</sup> I intervjuerna på Fågelbyskolan rapporterades inte som på andra skolor om att reformpaketet hade försvårat ämnesintegrerat arbete, snarare tvärtom ifall det nämndes. I övrigt rapporterade lärarna ungefär samma glädjeämnen och bekymmer med

---

152 Bilden av hur lärarsamarbetet rent allmänt utvecklades varierade dock mellan olika intervjuer.

de statliga nyheterna som lärare i andra skolor, och talade om värdeorden, tröskelregeln, stoffträngseln och att de nationella proven tog alltför mycket av skolans tid i anspråk.

Just när det gällde de nationella proven, påpekade lärarna också att de inte var tillräckligt väl anpassade till elever med annat ursprung än den svenska medelklassen. Detta med bristande anpassning till elever med svenska som andraspråk, var något som dök upp också i de andra två av våra fallskolor som hade många elever med utländsk bakgrund. På Fågelbyskolan bidrog en kemilärare med ett exempel, där hon menade att instruktionerna till en laboration var svåra att förstå, bland annat på grund av språket. Hennes elever förstod inte alltid skillnaden mellan "hälla i" och "hälla ur". De kunde missa att märka kärlet, därför att "märka" för dem betydde "lägga märke till". Av denna anledning fick de betyget F, när de skulle ha fått E om läraren hade fått hjälpa dem med språket eller om instruktionen hade varit "Skriv en siffra på bägaren" istället för "Märk kärlet". Dessutom upplevde hon samma problem med stoffkunskaper som andra lärare rapporterade om. I en del av provet måste eleverna komma ihåg mycket specifika saker från ett ämnesområde de hade gått igenom för länge sedan och där möjligen läraren inte hade gått igenom en viss detalj. Det var snudd på barnmisshandel, ansåg hon, att proven kunde slå så fel. Eftersom eleverna föll på sina bristande språkkunskaper, kunde hon inte använda proven som stöd i betygssättningen.

Ytterligare en del i skolans lokala förändringsarbete, var just ett språkutvecklande arbetssätt. Detta var samtidigt en inriktning på kompetensutvecklingen som drevs i kommunen generellt, och ett av flera viktiga mål i kommunens planer. Kommunen hade inrättat en särskild tjänst centralt för språkutvecklare. Ett annat mål var för övrigt att stärka rektors pedagogiska ledarskap. Den kommun som Fågelbyskolan tillhörde var som nämnts stor och hade också en stor och ambitiös skolförvaltning. Likt Korntorgsskolans koncern fanns både juridiska och pedagogiska stödfunktioner centralt, vid sidan av bland annat uppföljning och analys av skolornas resultat. Kommunen ville att rektorerna skulle driva sitt eget utvecklingsarbete, men tillhandahöll verktyg av olika slag för dem att använda. Det var exempelvis en elevenkät om hur eleverna upplevde undervisning och lärande, utbildningar om *Lesson Studies* och *Learning Studies*, skriftliga omdömen, hur man tar fram en pedagogisk planering, en mall för åtgärdsprogram med mera. Kommunen tillämpade också redan 2011 en kompensatorisk resursfördelning (dvs. mer pengar till skolor där eleverna hade svårare bakgrundsförutsättningar), även om skolchefen ansåg att den kunde varit mer omfördelande.

2014 var dock den centrala skolförvaltningen i färd med att omorganiseras och bantas, till förmån för de enskilda skolorna men också för att i fortsättningen bättre hålla budget. Enligt rektorn på Fågelbyskolan var det rektorerna själva som drivit igenom bantningen. De använde ändå inte de centrala stödfunktionerna, sa hon.<sup>153</sup> Att en specialpedagog nu arbetade mot årskurs 7–9 också, var en följd av omorganiseringen.

Kommunen hade 2014 också organiserat om själva skolverksamheten, för att möta de nya behörighetskraven på lärare. Fler lärare arbetade nu på flera

---

153 Ungefär samma bild gav rektorerna på Björkedalsskolan, som tillhörde samma kommun som Fågelbyskolan.

skolor samtidigt jämfört med tidigare. Ändå såg man en stor utmaning i att möta legitimationslagstiftningen. Behörigheten i kommunen sjönk, bland annat på grund av pensioneringar. I rekryteringen av lärare, konkurrerade de med grannkommunerna, vilket ledde till rejäla lönehöjningar för lärare som bytte jobb över kommungränsen. Däremot hade kommunen inte råd att betala lika mycket till de lärare som arbetade kvar, vilket ledde till spänningar lokalt. Egentligen såg förvaltningen redan 2011 också behov av att omorganisera till följd av läroplanens nya indelning i årskurs 1–3, 4–6 och 7–9. Det stämde inte väl med de många F-5-skolorna. Men det var omöjligt av lokalmässiga skäl att göra en sådan anpassning.

När det gäller vilka behov som de intervjuade såg för egen del och för skolans del, var bilden lika spretig som i andra delar när det gällde Fågelbyskolan. Någon ville ha mindre fokus på LPP:er och mer på vad som hände i klassrummen och för egen del tid att sätta sig in i forskningen och fundera på hur hon kunde omsätta kunskaperna till handling i sitt klassrum. En annan önskade mer resurser: pengar att köpa böcker för och fler lärare. Hon låg sömnlös på nätterna och tänkte på de elever som hon inte hade hunnit med. Andra ville fortsätta att förstärka det lokala utvecklingsarbetet med pedagogiska planeringar, ännu mer styrning av hur lärarna använde sin gemensamma tid, lektionsbesök av såväl skolläda som andra lärare och påföljande feedback och diskussioner om arbetet. Någon ansåg att skolan behövde fler behöriga lärare och lärare som verkligen följde läroplanen. Specialpedagogen lyfte vikten av att jobba med läs- och skrivutveckling i ett sådant område som Fågelbyskolan låg i, där så många hade svenska som andraspråk.

Rektorn, slutligen, trodde att det avgörande för hur väl skolan skulle lyckas i framtiden var att alla på skolan drev den åt samma håll. Det var också dit de var på väg, menade hon.

## Vesteparksskolan 2011–2014

### Koncernskola med nya utmaningar

Vesteparksskolan var en fristående F–9-skola med något under 300 elever. Elevantalet varierade mellan årskurserna och undervisningen bedrevs delvis åldersintegrerat, men förenklat uttryckt hade skolan en klass per årskurs. Skolan tillhörde ”mellanklassen” i vårt urval, dvs. den hade ett betygsgenomsnitt på ungefär samma nivå som genomsnittet för riket.<sup>154</sup> Också sett till elevsammansättningen var skolan ganska genomsnittlig, både vad avser föräldrarnas utbildningsnivå och andelen elever med utländsk bakgrund.<sup>155</sup> Enligt statistiken hade dock inga elever i avgångsklasserna 2013 och 2014 kommit till Sverige de senaste fyra åren och i det avseendet skiljde den sig från riket.

Skolan startades 2002 och tillhörde vid tiden för våra besök en stor skolkoncern. Den låg i en större stad präglad av påtaglig skolkonkurrens. Enligt

154 Med ”betygsgenomsnitt” avses här det genomsnittliga meritvärdet, se ordlista. Vårt urval baserade sig på genomsnittet för de tre år som föregick urvalet, dvs. 2008–2010. Genomsnittsbetyget för skolan varierade kraftigt mellan de olika åren, vilket är förväntat då statistiken baseras på en så liten grupp elever som 20–40 personer.

155 Också på dessa mått varierade siffrorna för skolan ganska kraftigt mellan åren. Statistiken är offentlig och finns att hämta i databaserna SIRIS respektive SALSA på [siris.skolverket.se](http://siris.skolverket.se).

den intervjuade personalen kom eleverna till stor del från ett socioekonomiskt belastat närområde. Även elever från andra delar av staden valde skolan och då för att den hade rykte om sig att vara bra på att ta hand om alla elever inklusive elever i behov av särskilt stöd. En del lärare beskrev eleverna som att många var i behov av särskilt stöd, medan andra snarare betonade den stora variationen bland eleverna.

Arbets sättet i skolan var i hög grad tematiskt, ämnesövergripande och delvis åldersintegrerat, i enlighet med koncernens pedagogiska koncept. Arbetslagen baserades på årskursspann. Denna organisation hade redan när vi kom dit första gången justerats för att stämma med de nya kursplanernas struktur, så att det nu fanns ett lag för årskurs F–3, ett för årskurs 4–6 och ett för årskurs 7–9.

Likt andra skolor i vårt urval, var Vesteparksskolan stadd i förändring under den tid vi besökte den. Förändringarna var dock inte i första hand föranledda av reformer, utan mest påtagligt av förändringar i personalgruppen och elevgruppen. 2012 berättade rektorn att det tillkommit elever från ett område där det uppstått missnöje med den lokala skolan. 2014 hade en närliggande skola stängts, varför Vesteparksskolan hade fått ta emot ytterligare nya elevgrupper. Det innefattade också elever med modersmål som tidigare inte funnits på skolan och även föräldrar som behövde tolk i kontakten med skolan. Det här upplevdes som en utmaning på skolan. Lärarna var inte vana vid att prata med föräldrarna via tolk och upplevde att det försvårade en nära relation med föräldrarna. Enligt rektorn hade skolan dessutom fått fler elever i behov av särskilt stöd. Som en följd av förändringarna, vidareutbildade sig en av lärarna i svenska som andraspråk. Hon arbetade också mycket med att få ordning på skolans studiehandledning på modersmål.

Samtidigt förändrades personalgruppen på skolan från att tidigare ha varit ganska stabil genom åren. Rektorn hade bara jobbat på skolan (och i koncernen) ett halvår när vi kom dit hösten 2011. Vid besöket 2012 hade det varit en viss omsättning i lärarkollegiet och delvis instabilt i arbetslagen. Några rekryteringar hade misslyckats. En av de lärargrupper som intervjuades beskrev tiden som präglad av både personalomsättning och stökiga elevgrupper, vilket ledde till trötthet och frustration hos lärarna. 2014 hade så ytterligare några lärare slutat, varav en del hade arbetat på skolan sedan dess start och flera beskrivs av rektorn som riktiga topp-pedagoger. Ett par av dem hade "headhuntats" av andra skolor i staden. Det som Vesteparksskolan här fick känna av, var alltså konkurrens om lärarna snarare än om eleverna. I rektorns avslutningssamtal med en av de lärare som slutade, hänvisade läraren till att resurserna till skolan hade minskat på ett sätt som påverkade hur hon kunde jobba som lärare, till exempel göra studiebesök.

Också när det gäller specialpedagogerna var omsättningen påtaglig denna tid: det var olika specialpedagoger på skolan vid alla tre intervjuomgångarna. Under höstterminen 2013 saknade skolan helt specialpedagog, och rektorn beskrev situationen som turbulent.

Personalomsättning och förändring av elevgruppen präglade således den tid då reformerna landade i Vesteparksskolan. Mer om det längre fram och först något om hur Vesteparksskolans karaktär i övrigt formade implementeringen.

Ett särdrag för Vesteparksskolan var det tematiska arbets sätt som var gemensamt i koncernen, med inslag av såväl ämnesintegrerad som åldersintegrerad undervisning. Här kunde vi se en viss förändring i riktning mot en mer tradi-

tionell undervisning. Lärarna ansåg i och för sig att det tematiska arbetssättet stämde väl med grundtanken också i den nya läroplanen. Andemeningen i Lgr 11 var att eleverna skulle förstå att allting hänger ihop, menade till exempel en svensklärare, och för detta passade skolans arbetssätt som hand i handske. I praktiken upplevde dock flera lärare att arbetet försvårades i takt med implementeringen av de nya kursplanerna. Skolan gick från blockbetyg i NO och SO till betyg i de enskilda ämnena redan före höstterminen 2011, men denna förändring förknippades ändå med läroplansbytet. En SO-lärare beskrev 2011 att den nya kursplanen tvingade henne att nu tänka samhällskunskap framför SO. När hon skulle planera ett tema, plockade hon fram det centrala innehållet: "Så här känner jag, det är ju ändå piskan lite så det är ju klart att den styr". 2012 berättade en svensklärare från sitt håll att den ämnesövergripande undervisningen hade försvårats i och med att betyg skulle sättas i alla ämnen i NO och SO. Detta begränsade lärarna i vad de upplevde var möjligt att göra inom temaområdena.

Också svensklärarna 2014 – som inte var desamma som intervjuades 2012 – beskrev att temaarbetet inte fungerade som det brukade. Det blev mer och mer så att lärarna enbart arbetade utifrån lokala pedagogiska planeringar som utgick från ämnet och lämnade temaarbetet åt sidan. En av lärarna kopplade dock snarare ihop det med tidsbrist än direkta reformeffekter. Den ökande mängden elevärenden på skolan ledde till att arbetslagen inte hade tid till vare sig samarbete över ämnesgränser eller samarbete mellan arbetslagen kring "röda tråden", dvs. hur undervisningen hängde ihop över årskurserna. Bilden var dock inte entydig. En kemilärare samma år tyckte att såväl temaarbetet som samarbetet mellan arbetslagen fungerade bra. Även inslagen av åldersintegrerad undervisning i årskurs 7–9 minskade under vår undersökningsperiod, men inte direkt på grund av reformerna.

Kommunikationen med eleverna förändrades också under dessa år och i viss mån hade den nya läroplanen en inverkan på detta. En lärare berättade till exempel att hon nu direkt använde kursplanernas begrepp när hon talade med eleverna, istället för att som tidigare använda skolkoncernens egen speciella begreppsapparat. Också andra lärare beskrev en förändring i kommunikationen med elever och föräldrar, men det berodde då snarare på det nya digitala dokumentationssystem som koncernen och skolan infört parallellt med de statliga nyheterna.

Ett återkommande tema i intervjuerna på Vesteparksskolan var tidsbrist och arbetsbelastning. Det var skolan inte ensam om, men lärarna själva upplevde att problemet var större på deras skola än på andras; att det alltså var kopplat till skolans särdrag och utveckling. Enligt lärarna innebar koncernens uppläggning av undervisningen mindre planeringstid för lärare än vad som var fallet på andra skolor. En tillkommande orsak var att resurserna hade dragits ner på senare år; organisationen var mer "slimmad" nu.<sup>156</sup> Nu fanns inte som förut möjlighet att vara två pedagoger på vissa pass. Lärarna upplevde också att resurserna i form av elevhälsa hade minskat och att skolan hade färre specialpedagogtimmar. Under en period saknade skolan, som nämnts, helt specialpedagog på grund av svårig-

---

156 Rektorn kunde varken bekräfta eller dementa resursneddragningen, eftersom hon var ny på skolan 2011 och alltså 2014 bara varit där i tre år, till skillnad från flera lärare som jobbat där länge.

het att rekrytera. Men kanske allra viktigast hade skolan nu fler elever i behov av särskilt stöd. Arbetslagens tid gick åt till elevärenden. De enskilda lärarnas tid gick åt till att göra pedagogiska utredningar och skriva åtgärdsprogram, på bekostnad av planering och undervisning.

Det var inte helt lätt att urskilja vilken roll som reformerna spelade i problematiken med tidsbrist och särskilt stöd. I något fall hade tidsbristen utan tvekan spätt på av nyheterna och här var Vesteparkslärarnas upplevelser desamma som andra lärares. Ett exempel var den lärare som vid vårt besök 2012 berättade om hur administrationen hade vuxit de senaste åren, och då särskilt för SO- och NO-lärare som undervisade i flera ämnen. Det var de skriftliga omdömena som tog tid; själv hade hon 450 stycken att skriva. Hur ska jag prioritera, undrade hon: skriva omdömen eller planera en vettig undervisning? Mer förberedelsetid skulle gynna eleverna och höja måluppfyllelsen, ansåg denna lärare.

Genomförandet av nationella proven var ett annat exempel på en aspekt av reformpaketet som tog mycket tid för skolan (också här i gott sällskap med andra skolor). Det var rent allmänt svårt att få till schemat, organisationen för det.

Klart är också att Vesteparksskolan – liksom många av skolorna i vårt urval – under hela perioden kämpade med att få till fungerande rutiner kring särskilt stöd, åtgärdsprogram och liknande. Även koncernen centralt arbetade mycket med detta, och till del var nog den nya skollagen en katalysator här, med de nya skrivningarna kring stödet och möjligheterna att överklaga. Koncernen tog fram en egen blankett för åtgärdsprogrammen, men den specialpedagog vi intervjuade 2012 menade att blanketten förvirrade lärarna mer än den hjälpte och hon väntade därför ivrigt på Skolverkets allmänna råd och den blankettmall som hon hoppades skulle följa med råden. För en del av lärarna var det framför allt i arbetet med elevärenden som de uppfattade att det blev onödig administration – mycket papper och skrivande – som i värsta fall försämrade processen genom att försena den.

Det myckna arbetet kring elevers behov av stöd hade som nämnts samtidigt en grund i förändringen av elevgruppen på skolan. Häri kan skolan kanske ses som ett exempel på en generell utveckling i riket, där de fristående skolorna visserligen fortfarande i genomsnitt har fler elever med goda bakgrundsförutsättningar att lyckas, men där skillnaden i detta avseende mellan kommunala skolor och fristående har minskat i takt med att allt fler elever går i fristående skolor.<sup>157</sup> Vesteparksskolan blev alltså också i detta avseende mer lik en ”vanlig” skola.

När det gäller stödet till eleverna fanns på Vesteparksskolan, precis som på andra skolor i vårt urval, därtill skillnader i synsätt på hur det skulle organiseras och skötas. Koncernen gjorde under perioden en satsning på inkludering: att lärarna skulle kunna ta hand om alla barn i ett klassrum. Den gick ut på att stärka pedagogerna i att arbeta med specialpedagogernas förhållningssätt till eleverna. Det som gagnar barn i behov av särskilt stöd, till exempel lärares tydlighet, gagnar också övriga barn, argumenterade skolchefen.<sup>158</sup> Rektorn på

---

157 Detta gäller grundskolan. Holmlund m.fl. 2014: *Decentralisering, skolval och fristående skolor: resultat och likvärdighet i svensk skola*. IFAU Institutet för arbetsmarknads- och utbildningspolitisk utvärdering. Rapport 2014:25, s. 270–271.

158 I rapporten används genomgående uttrycket ”skolchef” för de intervjupersoner på huvudmannanivå som hade ungefär en sådan funktion, oavsett vilken beteckning de faktiskt hade.

Vesteparksskolan menade att lärarna där behövde kompetensutveckling, eftersom de var vana att skicka iväg eleverna i behov av särskilt stöd till specialpedagog eller speciallärare. Lärarna fick därför lyssna till föreläsningar av skolläkare och andra experter i detta syfte. Enligt rektorn var en granskning från Skolinspektionens sida en bidragande orsak till den här satsningen.

Lärarna å sin sida var inte övertygade om att alla barn borde stanna i klassrummet hela tiden. En av dem hävdade att lärarna redan kunde det mesta som de fick sig till livs genom skolläkarföreläsningen. Problemet var istället att de som lärare inte räckte till i klassrummet. Det var alltså inte kompetensen som saknades, utan resurserna. Läraren menade att de på Vesteparksskolan redan var ganska duktiga på att tillgodose alla elevers behov, men ibland blev det för många elever i behov av särskilt stöd, och hur skulle de göra då? Några lärare påpekade att det inte bara handlade om en förändrad elevgrupp, utan också om mindre resurser. Att som tidigare ibland vara två pedagoger i klassrummet var nu inte möjligt. Resursneddragningen var på så sätt en orsak till det ökade antalet elevärenden på skolan. Ytterligare en lärare menade att stressen och det administrativa arbetet ökade med det mer inkluderande arbetssättet. Lärarna fick helt enkelt mer att göra.

En annan lärare argumenterade för att inkludering inte alltid var rätt väg för de enskilda eleverna. Ibland klarade elever inte av att sitta all sin tid tillsammans med andra. De behövde en paus från gruppen för att hitta sin motivation på något annat sätt, någon annanstans. Han menade att det var synd om elever som varken kunde eller ville vara med i klassen men ändå tvingades till det. Det var inte att individanpassa deras undervisning, sa läraren.

I detta fick han visst medhåll av specialpedagogen som menade att vissa elever behövde kunna sitta enskilt eller i mindre grupper. Specialpedagogen var förstås för ett i huvudsak inkluderande arbetssätt, men vände sig mot en inkludering till varje pris. Han menade samtidigt att det fanns utrymme för förbättring, kanske särskilt i de högre årskurserna. Lärarnas förmåga att anpassa undervisningen till eleverna var bättre i de tidiga åren av grundskolan. Han menade samtidigt att det fanns en dubbelhet i läroplanen – både den nya och den gamla – när det gällde individualiseringen. Å ena sidan skulle undervisningen utgå från elevens nivå; å den andra fanns betygskriterierna som inte tog hänsyn till detta. Det var ett systemfel att elever måste känna sig misslyckade, trots att de gjorde sitt bästa.

Den koncern som Vesteparksskolan tillhörde, bedrev under undersökningsperioden ett aktivt arbete med att förändra såväl elevhälsan som andra delar av skolornas verksamhet (exempelvis genom att se över tillgången på skolbibliotek med anledning av den nya skollagen). Koncernens centrala stödfunktioner och fortbildning utvecklades. Implementeringsarbetet med anledning av Lgr 11 och den nya skollagen följdes löpande upp i verksamheten. Bedömning och betygssättning var ett viktigt fokusområde under vår undersökningsperiod och koncernen tog fram en egen policy för området och ålade skolorna att utifrån den centrala policyn formulera en egen, anpassad till skolans behov.

Men nere på golvet, hos lärarna på Vesteparksskolan, märktes inte så mycket av dessa centrala ansträngningar. Arbetet med bedömningspolicyn syntes exempelvis inte mycket i våra intervjuer. Istället handlade lärarnas tal om betyg och bedömning om avsaknaden av gemensam tid för diskussion, avsaknaden av elevexempel och olika svårigheter i tolkningen av styrdokumentet och betygs-

skalan. Också på Vesteparksskolan var ambitionen att lärarna skulle samrätta nationella proven tillsammans med lärare på andra koncernskolor. Det gällde särskilt de lärare som inte hade en kollega i samma ämne och årskurs på skolan, som fallet var i vissa ämnen på Vesteparksskolan. Men ansvaret för att organisera sådan samrättning lades på lärarna själva, med effekten att det inte riktigt hanns med. Tidsbristen ledde alltså till att lärarnas behov av diskussion och kollegialt utbyte inte tillgodosågs, och därmed till osäkerhet i tolkningen av kunskapskraven och betygsskalan.

Skolan försökte aktivt möta lärarnas behov av mer tid för dokumentation – i synnerhet bedömningsdokumentation och dokumentation i samband med upprättande av åtgärdsprogram – med ett beslut om att flytta tid från elevtid till tid för dokumentation. Men att ha mindre elevtid hade också nackdelar, menade lärarna.

När vi 2014 frågade lärarna om vilka behov som skolan och de själva hade, var just mer tid ett återkommande önskemål. Tid för planering, reflektion, utveckling av undervisningen – allt sådant som lärarna ansåg hade fått stryka på foten på grund av den ökade dokumentationen och elevärendena. Mer resurser och fler vuxna på skolan fanns också på önskelistan och en lösning på hur man skulle ta hand om elever i behov av särskilt stöd. Lokalerna var inte optimala, menade någon, medan en annan ansåg att skolan måste ta tag i regler för ordning och reda och se till att de faktiskt efterlevdes. Också kompetensutveckling, till exempel i bedömning och betygssättning, nämndes. Specialpedagogen – som delade sin tid mellan denna och en annan skola – ansåg att det behövdes en specialpedagog på heltid bara på Vesteparksskolan. Det fanns också behov av att arbeta med gruppklimatet i årskurserna 7–9, som kunde vara ganska hårt. Även rektorn led av tidsbrist: hon hann inte vara den pedagogiska ledare för lärarna som hon ville vara. Detta bekräftades också av flera lärare på skolan.

## Hovtunaskolan 2011–2014

### Resursbrist och integrationsarbete

Hovtunaskolan var en av ”mellanskolorna” i vårt urval. Dess betygsgenomsnitt varierade ganska kraftigt mellan åren, men låg i snitt nära rikets under de tre år som föregick urvalet.<sup>159</sup> Statistiken för dessa år visar att andelen elever med högt utbildade föräldrar låg nära eller något över andelen i hela riket, medan andelen elever med utländsk bakgrund var större än i riket – dock inte i närheten av Strömbäcksskolan, Svingestaskolan eller Fågelbyskolan.

Den kommun som Hovtunaskolan tillhörde var en större stad. Kommunen beskrevs som en före detta industriarbetarstad som nu var under omvandling. Arbetararvet påverkade ännu kommunens verksamheter, menade de intervjuade kommunrepresentanterna, genom en relativt låg utbildningsnivå med hög arbetslöshet och många socialbidragstagare som följd. Detta gav i sin tur kommunen en ansträngd ekonomi, vilket förstas även påverkade skolan. Skolchefen var 2011 bekymrad över att budgeten inte räckte för de insatser hon ansåg krävdes för att grundskolan skulle förbättra sina resultat. 2014 påpekade kommunrepresentanterna att just grundskolan hade sluppit det sparbeting som

---

159 Med ”betygsgenomsnitt” avses här det genomsnittliga meritvärdet, se ordlista.

övriga nämnder ålagts inför budgetåret, och på så sätt var den gynnad. Att klara verksamheten på budgeten var dock fortfarande en utmaning.

En ansenlig del av stadens elever gick i fristående skolor. Konkurrenten från dessa tillsammans med minskade elevkullar i grundskoleåldern ledde till ett sviktande elevunderlag för kommunens skolor. Samtidigt hade man ännu inte klarat att anpassa lokalerna till nedgången. 2011 hade en kommunal 7–9-skola lagts ner av denna orsak. 2012 hade dessutom några små skolor lagts ner, dels med hänvisning till att de var dyra i drift och dels för att de inte klarade den nya läroplanens krav eller de nya kraven för lärarbehörighet.

På den kommunala skoldagordningen 2011 stod annars en satsning på tidiga insatser och förbättrad resultatuppföljning. Förskolans roll betonades som grund för den fortsatta skolgången. Särskilt stöd skulle företrädesvis ges i integrerad form och i tidiga årskurser. Staden satsade också på centralt organiserade implementeringsaktiviteter av olika slag med anledning av de nya läroplanerna, betygsskalan etc. Ett utvecklingsområde för hela kommunen var språkutveckling. Senare under vår undersökningsperiod startades bland annat ett forskarstött utvecklingsarbete som handlade om att synliggöra lärandet för såväl elever som lärare, en satsning som Hovtunaskolan deltog i 2014.

Staden tillämpade en resursfördelningsmodell med strukturtillägg, dvs. en del av pengarna fördelades utifrån respektive områdes sociala struktur. Pengarna fördelades månatligen och kunde också förändras från månad till månad, något som Hovtunaskolans rektor tyckte var problematiskt.

Hovtunaskolan var belägen mitt i ett bostadsområde i stadens yttre del. Det var en gammal kommunal skola med mellan 450 och 500 elever i årskurserna 4–9. Till årskurs 4 tog skolan in elever till en särskild profil med antagningsprov och till årskurs 7 kom eleverna från upptagningsområdet in. Därtill hade skolan en klass med nyanlända elever. Den segregation som präglade staden kom på så sätt att flytta in i skolan. Medan profilklassens elever enligt lärarna ofta var studiemotiverade och hade engagerade föräldrar som ställde krav på skolan, präglades upptagningsområdet av mer sociala problem. Där fanns också en högre andel barn med annat modersmål än svenska.

Vid vårt första besök hade skolan under en tid arbetat för att integrera elevgrupperna från profilen respektive upptagningsområdet, så att de hade vissa ämnen i blandade grupper. Specialpedagogerna och några andra lärare såg positiva effekter av detta. Studiemotivationen hos eleverna i profilklasserna hade smittat av sig på andra elever och de olika grupperna var mer integrerade än förut. Andra lärare påpekade att skolan hade arbete kvar att göra i detta avseende. En lärare som då var ny på skolan, lyfte exempelvis den inre segregationen som ett av skolans problem. Hon tyckte det var svårt att lyfta de elever i de vanliga klasserna som hade svårare förutsättningar. En annan lärare betonade vikten av att hålla kvar profilklasserna, utan vilka skolan skulle vara en helt annan. Hovtunaskolan upplevde en viss konkurrens från fristående skolor.

2012 hade skolan också integrerat klassen med nyanlända elever. Ett skäl var ekonomin. Enligt rektorn fick skolan inte ekonomisk ersättning så att det täckte de faktiska kostnaderna för just nyanlända barn, varav en del aldrig hade gått i skolan. Pengarna räckte inte till en egen klass för dem. Ett annat skäl var förekomsten av oro och otrygghet både inom och omkring den internationella klassen, något som skolan uppmärksammat under sin översyn av rutinerna kring händelserapporter. De nyanlända eleverna kände sig utanför och utsatta

av andra elever – och andra elever kände sig utsatta av de nyanlända. Av dessa skäl placerades de nyanlända eleverna istället i vanliga klasser, men fortfarande med anpassad studiegång, individuellt schema, särskild studiehandledning och undervisning riktad bara till dem.

I senare analyser av integrationsarbetet noterades både positiva och negativa konsekvenser. Ambitionen att förbättra arbetsron genom att blanda elever från olika klasser hade ibland fallit väl ut. Samtidigt ökade lärarnas arbetsbörda, eftersom undervisningen måste ske på flera nivåer. En av kemilärarna 2014 ansåg att profilklasser och vanliga klasser borde integreras i praktiska och estetiska ämnen istället för i NO- och matematikundervisningen, där skillnaden mellan elevernas kunskaper var stor. Risken med en integration i dessa ämnen, sa hon, var att vissa elever hela tiden kände sig sämre än de andra eleverna.

Specialpedagogerna ansåg inte att integreringsarbetet hade lyckats fullt ut. Skolan skulle behöva tänka till hur den verkligen kunde integrera eleverna, inte bara fysiskt utan också kunskapsmässigt. Det räckte inte att bara fysiskt placera barn i en klass, för att åstadkomma integration. En särskild undervisningsgrupp kunde vara bra för barn som kanske aldrig hade gått i en skola och som därför behövde vänja sig vid att bli skolbarn i en anpassad miljö. Risken var annars, menade specialpedagogerna, att dessa barn blev utåtagerande för att de inte mådde bra. Utåtagerande elever kunde störa hela klassen i och med att andra barn blev rädda och därför hade svårt att utveckla kunskaper. De undervisande lärarna måste också få en chans att anpassa undervisningen. I en klass om trettio elever var det svårt för lärarna att möta eleverna på rätt nivå, menade specialpedagogerna, som drömde om mindre klasstorlekar. Likt rektorn pekade de på att ersättningen för de nyanlända eleverna inte täckte de faktiska kostnaderna. Det påverkade även andra elever, som kanske inte fick den sista lilla puff de behövde för att nå målen.

Arbetet kring särskilt stöd förändrades under undersökningsperioden. På skolan fanns särskilda lokaler, den så kallade studion, för extraundervisning både för barn som nådde målen och de som inte gjorde det. Specialpedagogernas mål var att alla skulle känna sig välkomna och bekväma på studion. Vid intagningen av nya elever i årskurserna 4 och 7 screenades de med avseende på matematik och läsförståelse och besökte sedan studion regelbundet ett antal veckor i läsgrupper för att skolas in i hur de skulle arbeta i studion. Först därefter tog stödundervisningen vid.

I och med den nya skollagen förändrades arbetet med åtgärdsprogram så till vida att rektorn fattade besluten om dem och var ytterst ansvarig. Skolan genomförde nu kartläggningar innan programmen upprättades, istället för att gå direkt på åtgärderna. 2012 hade rektor delegerat besluten om åtgärdsprogram till specialpedagogerna, som också fick ansvar för att fördela resurserna för särskilt stöd. Utöver specialpedagogernas egna insatser bestod det av timmar för de vanliga lärarna, då de kunde gå in och stötta elever.

Resultaten från de senaste screeningarna visade att elever i behov av särskilt stöd ökade. Specialpedagogerna upplevde att elever som inte behövde hjälp tidigare, nu gjorde det för att det var mer fokus på förmågorna. Eleverna var nu också mer medvetna om exakt vilken förmåga de behövde hjälp med, och sökte själva upp studion. På senare tid hade speciallärarna behövt dra ner tiden i den öppna delen av studion och istället lägga tiden på att fånga upp den nya katego-

rin elever i behov av stöd. Behovet av specialpedagogik ökade alltså till följd av den nya läroplanen.

2014 hade arbetet omorganiserats ytterligare. Elevhälsan samlades i ett eget arbetslag istället för att specialpedagogerna var fördelade på de vanliga arbetslagen. Man försökte vrida arbetet till att bli mer förebyggande och vägledande, efter att ha inspirerats både av Skolverkets filmer om elevhälsa och texter om elevhälsans uppgift och av arbetssättet i en annan kommun. Med det nya arbetssättet fick elevhälsan en mer konsulterande roll. En del lärare skulle också behöva kurser i hur man jobbar med barn i svårigheter, ansåg specialpedagogerna.

Medan specialpedagogerna såg positiva sidor av det konsulterande arbetssättet, var en del lärare kritiska. En såg upplägget med konsultationstider som en besparingsåtgärd. Hon önskade istället fler resurser som direkt arbetade med både elever och lärare. Det var tungt att ensam agera speciallärare i klassen. En annan lärare tyckte det var orimligt att arbetslaget självt skulle prioritera vilken av dess elever som skulle få särskilt stöd och ansåg att det var bättre när speciallärarna ingick i arbetslagen.

Det var tydligt att alla kategorier – rektorer, specialpedagoger och ämneslärare – ansåg att resurserna för stöd till elever var otillräckliga. På intervjufrågan om vilka behov skolan hade – vad som skulle göra skolan bättre – kom detta ofta upp. En lärare sa exempelvis att det rådde akut brist på assistenter som kunde vara med i klassrummet och både hon och andra efterlyste fler speciallärare och specialpedagoger. Någon pekade på behovet av en högre lärartäthet generellt och en del på behovet av fler vuxna i arbetet med barn i behov av stöd. Också andra yrkeskategorier behövdes, exempelvis socionomer, som kunde ta ansvar för att eleverna fick en dräglig tillvaro i livet. Barn som inte mådde bra, kunde heller inte ta till sig undervisningen. Med fler vuxna, skulle flexibiliteten i systemet öka så att de exempelvis kunde sitta i mindre grupper vid behov. Specialpedagogen ville ha en psykolog som kom till skolan, istället för att konsultera en sådan i kommunens centrala organisation för elevhälsan. En lärare uttryckte behov av kompetensutveckling för att arbeta med barn i behov av särskilt stöd. All tid för kompetensutveckling de senare åren hade gått till att arbeta med den nya läroplanen, varför den egna kompetensutvecklingen hade fått stå tillbaka.

Skolans arbete med att följa upp elevernas kunskapsutveckling och analysera elevresultaten utvecklades under den period vi besökte den, på så sätt att lärarna blev mer delaktiga i analysen av betygsstatistiken – något som ett par av lärarna trodde var en följd av att betyg nu sattes i tidigare årskurser. Ett nytt digitalt dokumentationssystem togs i bruk där bland annat de skriftliga omdömena registrerades och lärarna kryssade för vilka förmågor eleverna hade klarat av. Utifrån datasystemet gjordes uppföljningar ämnesvis och analyserades i ämneslagen. Skolledningen skickade frågor till ämneslagen att diskutera och besvara. Det kunde vara frågor som: Vad är det i kunskapskravet/arbetsområdet/betyget i årskurs 6–9 som eleverna har svårt för? Hur kan vi planera vårt ämne för att fler elever ska nå kunskapskraven och minst betyg E? Ett exempel från SO-ämnena var att eleverna behövde bli bättre på begreppskunskap, vilket föranledde lärarna att sammanställa begreppslistor med svåra ord åt eleverna, liksom en grovplanering av det centrala innehållet som delades också med lärare i andra ämnen. Ett annat exempel var att analyserna visade att eleverna behövde stärkas i att skriva

olika typer av texter och läsa både skönlitteratur och sakprosa, vilket bland annat ledde till en särskild satsning från skolbibliotekarien.

2014 hade skolan också infört en ny ordning för utvecklingssamtalen. Tidigare hade utvecklingssamtalen varit spridda över hela terminen och det var svårt för lärarna att hitta tider för alla eleverna. Nu använde skolan istället betygssättningen som avstamp inför utvecklingssamtalen. Betyg sattes i slutet av varje termin, och då skulle också underlagen för utvecklingssamtalen vara klara. I början på varje termin avsattes så en veckas eftermiddagar åt samtalen. Att kravet på skriftliga omdömen i betygssättande årskurser togs bort 2014, gjorde inte så stor skillnad, menade rektorn. Skolan behövde ändå dokumentera kunskapsutvecklingen för den interna kommunikationens skull och för mentorernas när de träffade elever och föräldrar i utvecklingssamtal. Skillnaden bestod i att dokumentationen nu inte behövde anpassas till föräldrarna.

De intervjuade lärarna berättade 2011 att det fanns en stolthet över att arbeta på skolan och att där rådde en trivsamt stämning där både personal och elever kände sig trygga. Lärarkåren beskrevs som stabil med förhållandevis låg omsättning.

2014 hade dock flera lärare i svenska som andraspråk sagt upp sig för att istället arbeta som SFI-lärare i staden – något som också inträffade i Strömbäcksskolan i samma kommun. SFI behövde fler lärare till följd av fler nyanlända invandrare i kommunen, och vuxenutbildning ansågs mindre betungande, trodde rektorn. Kollegiet påverkades också av tillfälliga ledigheter som föräldraledigheter. Flera lärare på skolan läste på Lärarlyftet under den tid vi besökte den, för att komplettera sin utbildning med anledning av de nya behörighetsreglerna och rektorn upplevde att lärarkompetensen hade höjts i och med detta.

Rektorn själv studerade på den statliga rektorsutbildningen. Både rektorn och lärare uttryckte att det var påfrestande att studera vid sidan av det vanliga arbetet. I detta märktes också något av en ”reformkrock”, som i exemplet med en lärare som läste upp sin behörighet i matematik och därför inte kunde delta i de skolgemensamma diskussionerna om den nya läroplanen. Ett par lärare upplevde dessutom att rektorn hade för mycket att göra. Hennes tid gick åt till administrativt och ekonomiskt arbete, där de istället skulle önskat mer av pedagogiskt ledarskap. En önskade att rektorn skulle lyssna på lärarna när det var något som inte fungerade.

Ett annat framträdande drag i berättelserna på Hovtunaskolan, var resursbrist i materiella avseenden. Lokalerna var, som nämnts, delvis ganska nedgångna och den tekniska utrustningen undermålig. Det handlade då inte om modern teknik, utan sådana grundläggande saker som TV-apparater med glapp i elkabeln och utan externa högtalare, vilket gjorde att de exempelvis inte kunde titta på nyheter i undervisningen. En kemilärare som också undervisade teknik, sa 2011 att hon blev arg bara hon tänkte på teknikkraven i Lgr 11. Hovtunaskolan hade inte en chans att nå dessa krav. Fortfarande 2014 hade skolan inte haft råd att köpa in den tekniska utrustning som läroplanen förutsatte. En lärare berättade om hur hon nästan kunde höra eleverna sucka när hon körde in datorvagnen i klassrummet. De visste att datorn de skulle få inte fungerade eller behövde uppdatera sig i tjugo minuter så att eleven inte hade någon tid kvar att jobba med den. Läraren själv bad en stilla bön om att åtminstone några datorer skulle fungera.

Rektorn talade också om resursbristen i allmänhet. Sedan hon började på skolan hade det varit nedskärningar varje år och hon ansåg inte att hon kunde dra ner resurserna utan att bryta mot skollagen. 2014 hade hon fått lite mer pengar, men detta tillskott åts upp av den allmänna kostnadsökningen i samhället.

## **Björkedalsskolan 2011–2014**

Viljan är god, men klimatet är sämre

Björkedalsskolan var den ena av två skolor i vårt urval med relativt höga betyg jämfört med riket i sin helhet.<sup>160</sup> Så var också fallet 2014. Statistiken visar att skolan både 2011 och 2014 hade en högre andel elever med föräldrar som genomgått eftergymnasial utbildning än genomsnittet för riket. Men andelen har varierat över åren och längre tillbaka hade skolan under lång tid en lägre andel högutbildade föräldrar. Andelen elever med utländsk bakgrund var liten.

Skolan tillhörde samma stora förortskommun till en storstad som Fågelby-skolan, men låg i en annan och rikare del av kommunen. Det var en F–9-skola med sammanlagt omkring 450 elever. Årskurserna 7–9 dominerade antalsmässigt, med tre eller fyra parallellklasser i varje årskurs. De flesta eleverna kom från det välmående villaområde som skolan låg i, men det fanns också elever från ett miljonprogramsområde som låg insprängt i villaområdet och ett fåtal elever kom från en annan kommun. Rektorerna beskrev eleverna som ”medelsvenssons” med välutbildade och drivande föräldrar.

Enligt vissa lärare var dock skolarbetet inte alltid högprioriterat av eleverna och deras föräldrar. Föräldrarna var enligt dessa lärare ofta personer som lyckats ekonomiskt men inte hade någon högre utbildning själva – till exempel hantverkare – och kunde därför ha inställningen att man kan klara sig ganska bra utan att satsa på skolan. Å andra sidan berättade de intervjuade också om föräldrar och elever som ifrågasatte betygssättningen på ett aktivt sätt och sålunda uppenbarligen var nog så engagerade i hur det gick i skolan. Vid senare intervjuomgångar beskrev rektorerna det som att det fanns ett mindre antal föräldrar som var ”paragrafryttare”, men ansåg sig kunna hantera detta väl. Skolledningen uppmuntrade också lärarna att läsa skollagen, för att ha en god grund att stå på i diskussionerna med föräldrar.

När vi första gången kom till skolan, hade den just genomgått ett ledningsbyte. Skolledningen bestod av en rektor och en biträdande rektor som då bara varit på plats ett par veckor. De hade tidigare arbetat tillsammans på en F–5-skola i kommunen. Också en speciallärare kom ny till skolan detta år. Enligt skolledningen hade skolan tidigare haft ett mycket gott rykte, som dock dalat något under senare år. Försämringen hade, enligt dem, sin grund i frekventa ledningsbyten vilka hade lett till bristande sammanhållning inom lärarkåren och brist på rutiner och struktur. Detta hade i sin tur lett till oklara och ibland motstridiga budskap från skolan till föräldrarna, vilket hade försämrat ryktet. Skolan upplevde en viss konkurrens: dels från en fristående skola i närheten och dels när en ny kommunal skola öppnades vilket ledde till ett mindre elevtapp. På det hela taget var elevtillströmningen dock god.

---

160 Det mått som användes var genomsnittligt meritvärde, se ordlista.

Intervjuerna med lärare bekräftade bilden av en skolkultur där var och en ”kör sitt race”. Lärarna samarbetade inte så mycket vare sig genom årskurserna eller med kollegerna i årskurs 7–9. Vissa undantag fanns dock, som de två samhällskunskapslärarna som hade samarbetat med varandra i närmare 20 år. Några andra lärare tog också egna initiativ till att auskultera hos varandra och diskutera sitt arbete i klassrummet.<sup>161</sup> Genomgående under vår undersökningsperiod efterlystes ökat samarbete och fler diskussioner med kolleger, inte bara av skolledningen, utan också av de enskilda lärarna. Enligt somliga var klimatet på skolan dock sådant att lärarna inte ville dra upp och diskutera sina egna tillkortakommanden med andra. Inte heller ville de släppa in kolleger i klassrummet och på så sätt ta hjälp av andra. Liksom i andra skolor, nämndes även tiden som en begränsande faktor.

Den nya skolledningen 2011 såg därför behov av ett förändringsarbete: att ena skolan och minska högstadiets dominans och att allmänt förbättra samarbetet mellan lärarna, såväl mellan årskurserna som i och mellan ämnen. Den pedagogiska utvecklingen var eftersatt. Elevvården och uppföljningen led av bristande struktur, där arbetet med åtgärdsprogram, skriftliga omdömen, utvecklingssamtal och individuella utvecklingsplaner spretade i brist på gemensamma underlag, riktlinjer och rutiner. Ämneskonferenser förekom på skolan men något sporadiskt och sällan med inslag av pedagogiska diskussioner.

Till detta kom ledningens uppfattning att skolan under en tid hade satt för höga betyg, så att likvärdig betygssättning också var ett viktigt reformområde. Skolinspektionen gjorde under perioden flera granskningar av skolan, dels som ett led i den regelbundna tillsyn som då gjordes i alla skolor, och dels i kvalitetsgranskningar av vissa utvalda aspekter, däribland just betygssättningen. Skolinspektionen kritiserade också skolan bland annat på grundval av stora avvikelser mellan slutbetyg och betyg på nationella proven, och även för utformningen av skriftliga omdömen.

När det statliga reformpaketet damp ner i skolan omkring 2011, var läget alltså att skolan hade en pinfärs skolledning med en egen agenda. Till saken hör att rektorerna inte hade erfarenhet av att arbeta med de senare årskurserna och därmed inte av betygssättning, som ju var en av de saker som skulle förbättras. Bland lärarna på skolan fanns en oro för hur de skulle kunna möta läroplanens högre krav utan mer resurser. Vissa uttryckte också en oro inför lärarlegitimationsreformen, dels kring vilken behörighet de skulle få, och dels kring vilka konsekvenserna skulle bli för skolan sammantaget, om vissa behörigheter saknades. Skolledningen å sin sida noterade efter hand ett allmänt motstånd mot förändringar hos ett mindre antal, men dominerande lärare på skolan.

2012 hade ledningen omorganiserat arbetslagen och även avskaffat ämneskonferenserna, eftersom de ändå fungerade så dåligt. Rektorerna ville ena skolan, fortsätta implementeringen av den nya läroplanen på skolan (som de ansåg låg efter andra skolor) och få lärarna att skriva individuella utvecklingsplaner och åtgärdsprogram av hög kvalitet. I dessa syften anlätades en konsult med skolutveckling som specialitet. Konsulten togs emot positivt av lärarna och ledde en nystartad skolutvecklingsgrupp där arbetslagsledarna ingick. Avsikten

---

161 Auskultera innebär i detta sammanhang att sitta med och lyssna i klassrummet i utbildningssyfte.

var inledningsvis att utbilda arbetslagsledarna i samtalsteknik och i att leda utvecklingsarbetet framåt i respektive arbetslag.

Samtidigt gick några lärare på Lärarlyftet för att komplettera sina utbildningar, däribland de två kemilärarna vi intervjuade. De var dock inte särskilt nöjda med utbildningen.

Lärarna på Björkedalsskolan var, likt de flesta andra lärarna i vårt urval, bekymrade över vissa inslag i de nya styrdokumenterna. De efterlyste nationella elevexempel som kunde komplettera kunskapskraven för att säkra en likvärdig bedömning – något som senare alltså blev extra aktuellt på just denna skola i och med den externa kritiken. De saknade också sina ämneskonferenser som även om de hade haft lite av en ad hoc-karaktär, ändå hade gett visst utrymme för att diskutera med ämneskolleger, vilket den nya läroplanen och betygsskalan skapat ett extra behov av. En del lärare upplevde ledningen som frånvarande.<sup>162</sup> Vissa pekade också på de nya rektorernas brist på erfarenhet av betygssättning och av högstadiet rent allmänt. Där fanns inget stöd att hämta eller svar att få på frågor om bedömning. Det fick de å andra sidan inte heller från de statliga skolmyndigheterna eller någon annanstans ifrån. En lärare som hade deltagit i kommunens ämnesnätverk för implementeringen av den nya läroplanen, liknade diskussionerna där vid ”en blind som leder en blind”. Likt andra skolor fanns också bekymmer av mer praktisk karaktär. Samhällskunskapslärarna påpekade till exempel att de hade 500 betyg att sätta varje termin. Därför gick det inte att upprätthålla den kvalitet och rättssäkerhet som de skulle önska. De berättade också att det hade hänt att elever fått godkänt som möjligen inte skulle ha fått det, därför att underkännanden ökade arbetsbördan ytterligare.

Vid vårt sista besök hade rektorerna bestämt att lärarna skulle byta nationella prov med varandra och samrätta en del av proven tillsammans med andra lärare i ämnet på skolan.<sup>163</sup> Berättelserna på skolan tydde inte på att reformpaketet (ännu) rätt på likvärdighetsproblemen. Ett par lärare förvånades över att kraven i proven 2013 var lägre än vad de hade förväntat sig. En kemilärare berättade om förra årets fysikprov och hur hon vändades över provets första del, som hon menade enbart prövade faktakunskaper och dessutom ett mycket specifikt ämnesområde. Om det var länge sedan eleverna läste det, kunde det vara svårt för dem att minnas. Hon undrade hur hon skulle tolka Skolverkets instruktioner om att väga in nationella proven som bara ett av andra underlag för betygen. Om provet behandlade ett område som de inte hunnit gå igenom, hur skulle hon då väga in att en elev presterade dåligt just där, men i övrigt presterade bra? Läraren upplevde att det inte fanns någonstans hon kunde vända sig med sina frågor om relationen mellan provbetyg och slutbetyg. Skolledningen hade tidigare sagt att elevernas betyg inte skulle sänkas om provet behandlade sådant man ännu inte hunnit gå igenom. Men då skulle ju provbetygen skilja sig från slutbetygen, och då skulle skolan få kritik av Skolinspektionen, påpekade läraren.

---

162 Den biträdande rektorn deltog i den statliga rektorsutbildningen.

163 Kemiläraren hade dock ingen att samarbeta med eftersom hon då var ensam i sitt ämne. Enligt rektorerna skulle hon samarbeta med en lärare på en annan skola, men så löd inte kemilärarens version.

År 2014 hade vidare konsulten avvecklats; enligt en intervjuad för att pengarna var slut och det kan nog stämma eftersom rektorn samma år berättade att de skurit ner på resurserna på grund av tidigare budgetexcesser. Samtidigt hade skolan ägnat mycket tid åt att försöka åtgärda sådant som Skolinspektionen hade kritiserat.

Skolutvecklingsgruppen fanns kvar, men arbetet hade skiftat inriktning. Nu hade man bestämt sig för att skolan skulle ha en gemensam planering för undervisningen. På så sätt skulle man få till ett ämnesövergripande samarbete, till fromma för kvaliteten rent allmänt men också som ett sätt att hantera det omfattande centrala innehållet i den nya läroplanen. (Några lärare nämnde redan 2011 en film från Skolverket, av vilken de förstått att myndigheterna rekommenderade detta sätt att hantera problemet. Dock ansåg de att kursplanerna var skrivna på ett sätt som försvårade ämnesintegration.) Fortfarande 2014 var detta dock på planeringsstadiet och inte på något sätt realiserat. Ämneskonferenserna hade i alla fall återinförts.

Inte heller skolutvecklingsgruppens arbete hade varit smärtfritt. En av deltagarna berättade att de under höstterminen 2013 hade haft ett arbete kring lek-tionsplanering och vad som händer när man möter en ny grupp. Det gick inte så bra eftersom några mycket erfarna lärare då undrade varför de behövde lära sig att planera: det kunde de ju redan? Många lärare blev provocerade om man nämnde skollagen eller Skolverkets *Allmänna råd för planering och undervisning*, sa denna intervjuperson, som menade att det var en effekt av de många inspek-tionsbesök som skolan haft och som retat upp en del lärare. I skolutvecklingsgruppen fanns nu tankar om att försöka undvika att nämna forskning, allmänna råd, Skolverket och Skolinspektionen i gruppens arbete, eftersom detta triggade igång så mycket negativt hos lärarna. Intervjupersonen ansåg allmänt att gruppen hade svårt att nå fram till övriga lärare. Somliga gjorde helt enkelt annat under den tid som gruppen förfogade över. Lärarna var också mycket olika insatta i den nya läroplanen och exempelvis i formativ bedömning, var hennes bild.

En annan lärare berättade också om skolutvecklingsgruppens förändrade roll. Enligt henne syftade gruppens arbete inledningsvis till att få till pedagogiska diskussioner. De som var med i gruppen skulle vara diskussionsledare och kan-ske besöka klassrum och ge feedback. Men detta hade det inte blivit något av. Samma lärare berättade att skolledningen gått ut med att alla skulle auskultera i kollegernas klassrum 40 minuter per vecka, men att det aldrig blivit tid till att göra det. Rektorerna själva visade sig heller inte i klassrummen, sa hon.

Också på andra områden haltade förändringsarbetet fortfarande 2014. Ett sådant var arbetet med särskilt stöd. På skolan fanns ett par personer som i olika omfattning arbetade som speciallärare. Två av dem skulle dock till följd av lärar-legitimationen och de skärpta behörighetskraven för lärare få sluta med det, när övergångsperioden var slut. För en av dem upptogs, vid tiden för intervjuerna, det mesta av hennes speciallärartid till arbete med en enda elev. Tidigare hade hon bland annat arbetat med att stödja övriga lärare, till exempel med hand-ledning och att skriva åtgärdsprogram, något som vanligen sköts av special-pedagoger snarare än speciallärare. Ett tag gick hon också ut i klassrummen för att stödja elever där, men vid tiden för intervjun fanns alltså inte tid till det.

Elever som behövde särskilt stöd på skolan fick det företrädesvis i form av specialundervisning i en särskild ”studio”. Från att tidigare ha gett sådant stöd

i svenska, matematik och engelska hade stödet utökats också till andra ämnen som till exempel SO – detta som en följd av de nya behörighetsreglerna till gymnasiet. (Däremot fanns ännu inget sådant för NO. Och finns inget stöd att ge, så hjälper inte aldrig så fina åtgärdsprogram, som en kemilärare sa.) Arbetet i studion byggde dock på att de vanliga ämneslärarna skulle ge eleverna arbetsuppgifter. Detta fungerade inte så väl, enligt specialläraren. Lärarna visste inte vad de skulle ta fram för material och gav samma material till alla elever. De fick ingen handledning av specialpedagog. Enligt specialläraren var många lärare osäkra på vad ett åtgärdsprogram egentligen var.

I intervjuerna framgick också att det fanns ett avstånd mellan specialläraren å ena sidan och lärarna (eller vissa lärare) å den andra. Klimatet var fortfarande varken öppet eller förtroendefullt. Vid vårt sista besök på skolan hade en grupp lärare på eget bevåg gjort om handlingsplanen för elevhälsoarbetet. De hade tagit fram nya blanketter och bestämt ett nytt sätt att arbeta, som specialläraren ansåg inte uppfyllde lagens krav. En lärare upplevde å sin sida att alldeles för mycket tid gick åt till att fylla i blanketter för att hålla ryggen fri gentemot Skolinspektionen, istället för att tänka på vad som gynnade eleverna. Blanketterna och reglerna var något som stoppade upp verksamheten och bara gjordes för syns skull. Det som alla intervjuade verkade vara överens om, var att det tog för lång tid innan eleverna fick det stöd de behövde.

Rektorerna berättade också de om förändringar i elevhälsoarbetet. Nya rutiner för utredningar och åtgärdsprogram hade införts i syfte att bättre följa lagar och riktlinjer. Man hade också diskuterat med lärarna vad ett särskilt behov och en särskild insats egentligen var, för att komma ifrån problemet att lärarna trodde att de skulle bli tvungna att skriva mängder av åtgärdsprogram och därför hellre friade än fällde vid betygssättningen – allt för att få en hanterlig arbetsbörda. De nya rutinerna hade lett till att antalet åtgärdsprogram hade minskat (alltså tvärtemot utvecklingen på exempelvis Korntorgsskolan, där ju åtgärdsprogrammen istället blev många fler när skolan ändrade sina rutiner med anledning av den nya skollagen).

2014 hade en lärare också fått tjänst som förstelärare, med 20 procent av tiden avsatt för att arbeta med språkutveckling. Hennes plan var att börja i de lägre årskurserna och arbeta uppåt. Men när hon började arbetet insåg hon att läroplanen inte var tillräckligt känd och implementerad hos lärarna i förskoleklasserna, så istället för språkutveckling ägnade hon sin förstelärartid åt att öka kunskapen om denna.

Inte heller kvalitetsarbetet var riktigt på plats 2014. Rektorn berättade i intervjun att hon ville ta dit någon extern person som kunde hjälpa henne att få till systematiken i det.

Trots tappra försök att få ordning och struktur på skolan, var framstegen sålunda blygsamma fortfarande 2014. Lärarna uttryckte behov av pedagogiska diskussioner, samarbete över ämnesgränser respektive återkoppling på den egna undervisningen. Andra önskemål var en bättre framförhållning och plan för när saker skulle ske och att alla tog ansvar och försökte lösa problemen på skolan.

## Strömbäcksskolan 2011–2014

Kämpar och sliter – en skola i behov av extra allt

Strömbäcksskolan hörde till de fem skolor som hade relativt låga genomsnittsbetyg under de tre år som föregick urvalet. I själva verket har skolans betyg legat betydligt under rikssnittet så långt som denna statistik sträcker sig, dvs. till 1998 då den första kullen elever fick mål- och kunskapsrelaterade betyg. Under hela denna period hade skolan också en lägre andel elever med högutbildade föräldrar och en högre andel elever med utländsk bakgrund, två indikatorer som generellt samvarierar med lägre betyg och andra mått på uppfyllelsen av kunskapsmål.<sup>164</sup> Statistiken visar också att andelen elever som är födda i Sverige men vars föräldrar är födda utomlands, har ökat stadigt i Strömbäcksskolan över åren. Från 2013 visar statistiken istället andelen nyinvandrade elever.<sup>165</sup> Var sjunde elev i Strömbäcksskolans avgångsklasser 2014 tillhörde denna grupp.

Strömbäcksskolan låg i ett miljonprogramsområde i utkanten av samma stad som Hovtunaskolan. Som framgick i avsnittet om Hovtunaskolan, hade staden relativt hög arbetslöshet och en ansträngd ekonomi. Den präglades också av segregation och skolkonkurrens. Strömbäcksskolans stadsdel hade mycket högre arbetslöshet och ohälsotal än kommunen i stort.

Skolan var kommunal och ungefär jämnårig med bostadsområdet, men hade delats och slagits ihop under årens lopp. Dess karaktär hade också förändrats. Tidigare omfattade upptagningsområdet även ett villaområde och skolan var då en mer blandad, ”vanlig” skola, berättade en lärare som arbetat på skolan länge. När sedan skolvalsreformen kom och fristående skolor etablerades förändrades detta. Föräldrarna i villaområdet placerade sina barn i fristående skolor redan från mellanstadiet, för att vara säkra på att inte hamna på Strömbäcksskolan. ”Vi har blivit en sådan där typisk ytterområdesskola som ingen söker sig till”, sa en av lärarna i intervjun. Under en period jobbade skolan med att försöka rekrytera barn med svenska som modersmål. Men det gjorde man inte längre. ”Nu är vi en sådan här skola som vi är och nu jobbar vi utifrån det”, sa rektorn.

2011 hade skolan mellan 600 och 650 elever i årskurserna F–9 och omfattade både särskola och förberedelseklasser (alltså klasser för nyanlända elever). Den höll då successivt på att slås ihop med en närliggande skola, en process som pågick under ett antal år. Rektorn som arbetat ganska länge på skolan var 2012 trött på ständiga omorganiseringar, både av skolan och av kommunen.<sup>166</sup>

Att nästan alla elever numera hade utländsk bakgrund, var något som återkom i de intervjuades beskrivningar av sin skola. Det fanns knappt några elever med helt svensk bakgrund kvar längre. Till skillnad från Fågelbyskolan där många elever kom från samma region, var Strömbäcksskolan mer heterogen med 30-talet olika modersmål. Även de elever som var födda i Sverige, talade ofta föräldrarnas modersmål i hemmet och hade bristande kunskaper i svenska.

164 För Strömbäcksskolan ligger föräldrarnas genomsnittliga utbildningsnivå på ungefär samma nivå från 1998 till 2014, medan den i riket kontinuerligt stiger över tid. Relativt sett har Strömbäcksskolan alltså tappat jämfört med riket.

165 Nyinvandrade definieras i SALSA som elever som kommit till Sverige de senaste fyra åren. De har inte gått i svensk skola tidigare, är inte födda i Sverige eller har svenskfödda föräldrar.

166 Skolan delades under undersökningsperioden upp i två skolenheter enligt terminologin från den nya skollagen. Vi besökte den enhet som hade de högre årskurserna och intervjuade rektorn för denna skolenhet.

På skolan fanns också krigsskadade barn och även barn med svåra hemförhållanden präglade av missbruk, sjukdom och kriminalitet.

Den bild som de intervjuade gav av sin skola 2011 var präglad av stolthet och engagemang. Många av lärarna hade arbetat där länge, och det var inte svårt att rekrytera nya. Rektorn fick ofta ta emot spontana jobbansökningar. Många lärare tyckte att det var kul att jobba med den här typen av elever och den speciella kontakt som det kunde innebära. Det skapade också en sammanhållning i kollegiet; att man kämpade tillsammans.

Många elever var, trots tuffa förutsättningar, ambitiösa och vetgiriga. De ville ta sig fram och skapa sig sin egen framtid, berättade lärarna. Det framgick dock också att stämningen varierade mellan klasserna. I vissa var det socialt accepterat att visa sig duktig, medan det i andra rådde en mer negativ stämning. I vissa gick det knappt att undervisa för att det var så stökigt; i andra var eleverna så ambitiösa så de sög musten ur en, som en lärare beskrev det.

Rektorn beskrev skolan som i huvudsak trygg, trots de sociala problemen i området. Eleverna kom till skolan även om de mådde riktigt dåligt. De kanske inte orkade vara med på lektionerna, men de kom ändå till skolan. Också lärarna vittnade om att eleverna "älskade" sin skola. De var kontaktsökande och sociala och lärarna kunde uppleva sig som väldigt viktiga för eleverna: ett tack-samt arbete. När kommunen skulle lägga ned en högstadieskola, stod Strömbäcksskolan på listan över potentiella nedläggningsobjekt. Men den räddades av att eleverna talade så varmt om skolan när politikerna var på besök.

Samtidigt framkom att det fanns mobbning i skolan och att klimatet i korridorerna periodvis kunde vara ganska tufft. Det fanns lärare som inte ville vara rastvakter ensamma. Ett annat problem som lärarna upplevde, var den negativa bild av skolan som spreds bland annat i massmedia. De upplevde inte att de fick något erkännande för sitt viktiga arbete från omvärlden.

Den här bilden av en stolt och stabil lärarkår med positiva och motiverade elever, naggades i kanten under påföljande intervjuomgångar. Redan 2012 berättade flera intervjupersoner om hur andelen elever som inte tog skolan på allvar eller som inte orkade med skolarbetet hade blivit större.<sup>167</sup> Det var också fler elever nu än tidigare som bara hade varit ett eller ett par år i Sverige. Ett flertal lärare hade gått i pension. En lärare beskrev stämningen som att många lärare var så trötta. 2014 hade en lärare i svenska som andraspråk slutat för att istället börja som SFI-lärare. Specialläraren som arbetat på skolan till och från i decennier och varit med om att bygga upp organisationen för särskilt stöd med mera, ägnade nu huvuddelen av sin tid åt lästräning på lågstadiet inom ramen för en kommunal satsning. En tredje lärare i det gamla gardet var sorgsen och trött efter ett tungt år då hon upplevde att hon misslyckats med en klass trots mycket arbete och erkänd kompetens för den sortens uppgifter. Det var första gången under hennes långa lärargärning som hon långtat till lördagen, långtat till sommarlovet.

Också rekryteringssituationen beskrevs som en annan 2014. Rektorn var särskilt bekymrad över svårigheten att rekrytera duktiga specialpedagoger och speciallärare. Hans dröm var ett tvålärarsystem och därtill en specialpedagog och speciallärare riktade mot såväl de lägre årskurserna som de högre. Men

---

167 En lärare vände sig dock med kraft mot denna bild av fler omotiverade elever.

det var inte möjligt att rekrytera den personal som behövdes. De resurser som skolan hade, räckte inte på långt när till att fylla de behov som fanns av särskilt stöd – om detta var rektorn och lärarna överens. Av de som 2014 arbetade med särskilt stöd, var ingen färdigutbildad specialpedagog eller speciallärare. Däremot fanns många utbildade elevassistenter på skolan; en situation som rektorn ansåg var orimlig. Resurserna för särskilt stöd användes nu till stor del för elever med mycket speciella behov, som krävde enskild undervisning hela skoldagen – ”en-till-en” som specialläraren uttryckte det – till förfång för dem som behövde mindre hjälp. ”De som på något sätt klarar sig med egna kryckor, de får hanka sig fram”, sa specialläraren, som menade att dessa barn skulle fått hjälp på andra skolor, medan de här måst nedprioriteras på grund av andra elevers ännu större behov.

För att hindra att fler barn hamnade i ett sådant läge att de krävde en-till-en-undervisning, satsade skolan på att inte exkludera elever för tidigt. Elever i behov av särskilt stöd placerades i vanliga klasser – med åtföljande elevassistent – för att de skulle få se hur man skulle bete sig i klass och även slippa skiljas ut från klasskamraterna. Men denna situation var inte alltid lätt för de andra eleverna, som kunde bli rädda och oroliga, vilket ledde till att föräldrarna hotade med att flytta sina barn från skolan.

En del av ämneslärarna hade inte sina tjänster fyllda just för att kunna ge särskilt stöd. Men den lilla extratiden användes ofta till annat, sa specialläraren, ”till att bara överleva” den pressade lärarvardagen. Bland lärarna påpekades att extratiden var förlagd till timmen efter skoldagens slut. Eleverna orkade då inte tillgodogöra sig någon extraundervisning (eller prioriterade fotbollsträningen).

Inte heller behovet av handledning på modersmål kunde tillfredsställas fullt ut. Det var dyrt och för vissa språk dessutom svårt att hitta kvalificerad personal. De resurser som fanns för detta, riktades i huvudsak mot förberedelseklasserna. Samtidigt fick eleverna nu stanna kortare tid i förberedelseklass jämfört med tidigare, ett år eller åtta månader (uppgifterna varierade mellan de intervjuade) mot tidigare två år. Ibland hade de gått kortare tid än så, berättade lärarna, som menade att det var grymt mot dessa elever att sätta dem i vanlig klass utan tillräckliga förberedelser.

Den ansträngda ekonomin kom – precis som i Hovtunaskolan i samma kommun – också till uttryck i materiella brister. Redan 2011 talade lärarna om renoveringsbehov och ombyggnad. Lokalerna fungerade inte för tematiskt arbete. Det behövdes också bättre lokaler och utrustning för de praktiska och estetiska ämnena. Som det var nu kunde de inte utföra allt som kursplanerna föreskrev. Specialläraren beskrev hur rumsbristen också var ett hinder för lärarsamarbete. Det fanns helt enkelt ingenstans lärarna kunde sitta för att planera tillsammans utan att störa någon annan. Vid 2014 års besök kom lokalproblemen till drastiskt uttryck. Lokalerna hade visat sig vara fuktskadade, så att delar av lågstadiet måst utrymmas från en dag till en annan på grund av de akuta problemen. Enligt intervjuuppgifter hade lärarna misstänkt detta i flera år och uppmärksammat ledningen på problemet, men ingenting hade hänt.

Det var också svårt att bedriva utvecklingsarbete på skolan. Det fanns, enligt somliga, en tradition av att varje lärare skötte sitt. Rektorns försök att få lärarna att besöka varandras klassrum för att lära av varandra, föll platt till marken. Det var för känsligt, sa rektorn. I lärarintervjuerna å andra sidan, uttrycktes ibland

kritik mot skollädaens alltför svaga styrning av arbetet, men också mot kolleger som inte dök upp på möten och som nedprioriterade ämneslagsdiskussioner.

Det systematiska kvalitetsarbetet var eftersatt. Det fanns rutiner för uppföljning på individnivå och det fanns vissa enkätverktyg som kommunen hade ålagt skolorna att använda. Men det fanns inget systematiskt kvalitetsarbete som handlade om att man just systematiskt följde måluppfyllelsen på en mer övergripande nivå, tittade på ämnena, gemensamt diskuterade hur skolan kunde förändra sitt arbete.

Rektorn var väl medveten om bristerna, inte minst sedan kommunen kritiserats av Skolinspektionen på detta område. Han hänvisade till bristande verktyg för uppföljning och analys, något som nu var på gång. Efter Skolinspektionens besök hade det rått lite stiltje i kommunens utvecklingsarbete – i väntan på ”domen”. Nu arbetade förvaltningen bland annat med nya mallar och rutiner.

Liksom på andra skolor i urvalet var både rektorn och lärarna tidspressade och överbelastade. Elevärenden och det sociala arbete som mentorskapet innefattade tog väldigt mycket tid. Dokumentation och kringaktiviteter hade också ökat, upplevde personalen. En del i detta var arbetet kring åtgärdsprogram, något som i och med den nya skollagen tog ännu mer tid. Det var säkert bra i vanliga skolor, sa specialläraren, där det kanske var tre i varje klass som behövde åtgärdsprogram. Men här kunde det vara nästan hela klassen som behövde sådana. Det blev övermäktigt för lärarna. En av kemilärarna hade tillsammans med specialläraren prövat att göra en ordentlig utredning av det slag som den nya skollagen föreskrev. Det tog sammanlagt åtta timmar för de två lärarna. Av lärarens 14 mentorselever var det åtminstone 10 han egentligen borde skriva åtgärdsprogram för. Det blev 80 timmar bara på den uppgiften, konstaterade han. Också rektorn beskrev åtgärdsprogrammen som en stor tidslukare.

Vad gäller den nya läroplanen och betygsskalan, togs de på Strömbäcksskolan emot ungefär som på andra skolor. Också i detta avseende märktes dock den särprägel som elevsammansättningen gav. En av samhällskunskapslärarna upplevde elevexemplen i både kommentarmaterialen till kunskapskraven och i bedömningsanvisningarna till de nationella proven som orealistiska. Därför hade hon lagt dem åt sidan. De var inte verklighetsanpassade – inte till hennes verklighet i alla fall. Det fanns inga exempel med elever med svenska som andraspråk, som kunde ha ett torftigt språk men nog så goda kunskaper. Denna synpunkt fanns också i andra ämnen. En svensklärare berättade om prov med teman som ”camping” och ”koja” – fenomen som ofta var helt obekanta för elever som bara varit i Sverige i några år och där proven därför inte blev rättvisande. En annan svensklärare efterlyste elevexempel för gränsen mellan F och E: var låg lägstanivån, hur såg tröskeln ut?

Rektorn kommenterade också de nationella proven, som egentligen var den enda del av reformpaketet som han var kritisk mot. Eleverna blev stressade och oroliga. Proven fick också för stor betydelse: de styrde betygen för mycket, ansåg han. Precis som övriga rektorer på våra fallskolor, betonade han att proven tog orimligt mycket tid och resurser från skolarbetet. Och vad fyllde de egentligen för funktion? De såg ändå mycket tydligt var det var som brast i den egna skolan: det var svenskan och språkutvecklingen. ”Vi vet mycket väl vad som saknas här.”

Strömbäcksskolan bidrog med ett principiellt intressant exempel på svårigheter i elevkommunikationen. Den grundläggande problematiken var inget

specifikt för Strömbäcksskolan. Däremot blev den kanske tydligare, mer akut, i denna skola där så många elever hade ett annat modersmål än svenska.

Den lärare som berättade mest utförligt om detta, såg en grundläggande kontinuitet mellan Lpo 94 och Lgr 11 just i elevkommunikationen. Grundtanken var att peka ut riktningen för eleverna, vad målet är och hur de ska komma dit:

Intervjuare: Och när det gäller din planering eller er planering, har det påverkats av nya läroplanen?

Lärare: Nej, inte så mycket. Det, alltså det var enormt mycket större förändring -94, alltså när Lpo kom. Men i och med att grundtanken ändå är densamma att liksom peka ut riktningen för eleverna. Ni står här, målet är här och vi ska försöka ta den här vägen för att komma dit.

Detta hade lett till att eleverna blivit mycket mer medvetna:

Ja, de vill ju, alltså de är väldigt medvetna idag. Och det är egentligen fostran ifrån Lpo 94. Att de är väldigt medvetna om att, jag har faktiskt rätt att få reda på vilken väg jag ska ta för att nå målet. Jag har rätt att få reda på vad jag är duktig på och vad jag behöver förbättra. Men som sagt, det tyckte jag kom redan med Lpo 94.

Att medvetandegöra varje elev om hur han eller hon skulle gå vidare – det var rent praktiskt en utmaning. Läraren berättade om hur hon hade provat sig fram:

Jag har jobbat så ganska länge. Till och med innan när vi bara hade streck, där man gjorde små kryss på om barnet hade utvecklats eller inte. Så valde jag att göra egna dokument. För att, alltså man, det är så olika för olika barn. Jag menar vissa jätteduktiga elever är inte ett dugg duktiga på detaljer. De missar totalt årtal och namn och så där, men kan ge bilder på ett väldigt bra sätt. Och då måste man förklara för dem att det här måste du bli lite bättre på. Medan andra då är helt extremt duktiga på att minnas saker. Men de kan inte ställa om sig om de får en problemfråga. Och då måste man puffa då. Så att jag skrev väldigt personligt till varje barn. Och det tog ju en enorm tid förstås. Och sedan försöker man ju då, formalisera det här så att jaha, det här hör till den sortens elever. Då kan jag klippa och klistra därifrån. Men det blev ändå lite personligt.

Den individualiserade återkoppling som läraren strävade efter, visade sig alltså alltför tidskrävande. Hon formaliserade därför i viss mån skrivningarna, även om de fortfarande var lite personliga.

Hur den skriftliga återkopplingen skulle ske var också något som diskuterats under en längre tid på skolan och där fanns olika åsikter om hur det borde se ut. Till slut hade de landat i en förenklad form för elevdokumenten som läraren ansåg fungerade både för eleverna och rent praktiskt. Men då fick de anmärkning från Skolinspektionen. Lärarna måste använda läroplanens språk, eftersom det annars blev personliga tolkningar som skiftade mellan lärare och mellan skolor. När vi besökte skolan 2014 var därför diskussionen återigen i full gång:

Ja, det handlar ju väldigt mycket om hur informationen ska ges. Och, vi har ju då fått uppmaning av Skolinspektionen att vi ska ju vara väldigt, alltså man ska ju ha skolspråket och det språk som är i läroplanen och vi är ganska många som inte håller med om det. Och det språket är anpassat till pedagoger. Det är inte anpassat till elever och föräldrar och de förstår väldigt lite av den informationen. Och då blir utvecklingssamtalen [...] väldigt, väldigt långt och omfattande och vi behöver ha flera utvecklingssamtal om de ska ha en möjlighet att förstå hur de ska liksom ändra på sig för att kunna gå vidare.

Och vi har liksom inte kommit längre, för att så fort vi går ned på föräldra- och elevnivå, ja, då får man ju en pik ifrån Skolinspektionen att man gör fel. För att det blir ju alltid tolkningar och personliga tolkningar och det tror jag också kan... givetvis variera ifrån pedagog till pedagog, men också ifrån skola till skola. Här har vi ju väldigt många elever som inte har svenska som hemspråk. Och man måste anpassa språket då, göra liksom lite bildspråk för att de ska förstå många gånger. Man måste bryta ned och generalisera på ett sätt som kanske inte helt och hållet överensstämmer med det här. Men som faktiskt hjälper eleverna i deras utveckling. Och det är utvecklingen vi vill åt. Känner jag. Det är inte att ha ryggen fri gentemot Skolverket och Skolinspektionen. Utan det är ju framför allt eleverna vi måste sätta i centrum, inte att man har perfekta papper. På ett perfekt språk.

Till följd av kritiken från Skolinspektionen, använde lärarna nu texten från kunskapskraven utan översättning eller nedbrytning. De la in bitar från kunskapskraven i det digitala dokumentationssystemet. Det var "överbyråkratiserat" och nästan meningslöst, menade läraren, eftersom eleverna och föräldrarna inte förstod. En påtaglig förändring i denna lärares praktik på senare tid rörde alltså dokumentationen, den skriftliga kommunikationen:

Däremot så är ju själva dokumentationen mer intrikat idag. Det är svårare just på grund av att det är sådan, ja, kontroll på att det ska vara, ja, det ska vara rätt och riktigt och enligt alla konstens regler så ska man använda de och de begreppen. Och så där. Så att den skriftliga kommunikationen tycker jag har blivit, har förändrats väldigt mycket.

Sammanfattningsvis hade denna lärare gått från en helt individualiserad återkoppling som tog alltför mycket tid, över dokument enligt vissa mallar men som ändå var anpassade efter eleverna – både elevernas språk generellt och i viss mån personligt utformade – till att rakt av använda tabellerna med kunskapskrav i kursplanerna. Hon menade att den stiliserade utformningen var extra olycklig i en skola som hennes, där många elever hade en svag svenska.

I övrigt präglades mottagande av reformpaketet på Strömbäcksskolan nog mest av just tidsbristen, arbetsanhopningen, svårigheten att få till samarbete och diskussioner mellan lärarna. Ännu 2014 märktes inga större förändringar i verksamheten till följd av det nya. Hade vi haft tiden och personalen, sa rektorn, så kunde det nog bli bra med de här reformerna. Men i nuläget mäktade de inte med så mycket.

Faktum är att trots bristerna i kvalitetsarbete och i annat samarbete mellan lärare och en viss intern kritik, så gav intervjuerna över åren en ganska samstämmig bild av skolan och dess främsta utmaningar. Uppenbarligen fanns ändå ett gemensamt samtal om den låga måluppfyllelsen, orsakerna till den och vad man skulle göra åt saken. Språket och svenskan stod vanligen högst på listan. Här fanns den utmaning som skolan måste anta för att hjälpa sina elever. Och här fanns också ett pågående arbete:

Kommunen drog igång en särskild språkutvecklingssatsning under de år vi besökte skolan. Två centralt placerade personer fungerade som utvecklingsledare för arbetet och Strömbäcksskolan deltog från start. Arbetssättet innebar att alla lärare i alla ämnen skulle jobba mer med språkutveckling och mycket mer inriktat mot svenska som andraspråk än vad man har gjort tidigare. De luttrade lärarna på Strömbäcksskolan, som annars var ganska trötta på lokala utvecklingsarbeten som inte ledde någon vart, var påfallande entusiastiska 2012. Det var lärorikt och precis vad skolan behövde.

Vid vårt nästa besök, 2014, hade projektet gått in i en andra fas, där skolorna själva skulle driva processen vidare. Rektorn berättade att ju mer man börjat rota i detta, desto mer hade man insett att barnen inte förstod, inte hängde med på grund av språkliga brister. Det kunde vara vanliga enkla ord. Bland de yngre hade man startat läsprojekt för att få igång läsförståelse etc. ”Vi jobbar och jobbar med det här”.

En av svensklärarna som vi intervjuade hade ett särskilt ansvar för att driva arbetet i de senare årskurserna. Hon berättade att nog var lärarna fortfarande positiva och engagerade när hon kallade till möten. Men sedan hände det kanske inte så mycket:

Lärare: Och sedan pratar vi om hur vi ska göra det på bästa sättet. Det är ju ett ganska så stort jobb. Vi har ju väldigt många utländska elever. Så vi måste tänka på ett annat sätt än vad vi kanske har gjort innan. Just det här med läsförståelsen är ju jättedålig hos många. Så det är väl det som är en stor grej nu, känner jag, på skolan.

Intervjuare: Hur har det tagits emot då bland övriga lärare, hur går det?

Lärare: När man väl har de här grupperna som vi pratar i och så då verkar det som att de tycker att det är alltså viktigt och intressant och spännande. Men sedan vet jag att det är mycket prat om att tiden finns inte och vi har annat att diskutera, det kommer nationella prov. Det är alltid annat så. Men det är ju bara så att vi måste tänka annorlunda, det är ingenting att välja på utan vi ska jobba så här.

## 5. IMPLEMENTERINGS- AKTIVITETER



## 5. Implementeringsaktiviteter

### Lokala implementeringsaktiviteter

I det här kapitlet ges en bild av hur implementeringsaktiviteterna för Lgr 11 och den nya betygsskalan sett ut hos olika skolor och huvudmän. Med implementeringsaktiviteter menar vi aktiviteter som huvudmän och skolor anordnat med syfte att informera om och/eller ge deltagarna möjlighet att planera och utforma undervisning och bedömning enligt Lgr 11 och den nya betygsskalan. Som beskrevs i inledningen genomfördes en mängd reformer inom skolområdet kring 2011. Detta kapitel rör införandet av Lgr 11 och den nya betygsskalan, eftersom det är den reform som framför allt behandlats i våra intervjuer.

Först beskrivs kortfattat det stöd för implementeringen som Skolverket gav huvudmännen inför att Lgr 11 skulle börja gälla. Sedan beskrivs huvuddragen för implementeringsaktiviteterna hos de huvudmän och skolor vi besökt. För den som vill läsa en mer detaljerad beskrivning av lokala implementeringsaktiviteter hänvisar vi till bilaga 2 där två kommuners implementeringsprocesser beskrivs. För att sätta våra fallskolors implementeringsinsatser i ett större perspektiv redogörs sedan för hur lärare svarat på frågor som ställts om implementeringsinsatserna i de enkäter som skickats ut till lärare 2012 och 2014. Därefter lyfts olika faktorer som i denna studie visat sig ha haft betydelse för hur implementeringsaktiviteterna genomförts och hur de fungerat.

### Skolverkets stöd för implementeringen

I utredningen *Tydliga mål och kunskapskrav i grundskolan – Förslag till nytt mål- och uppföljningssystem*,<sup>168</sup> som genomfördes inför att Skolverket fick i uppdrag att skriva en ny läroplan, står att staten brustit i sin implementering av både målsystem och betygssystem efter införandet av Lpo 94. Detta var också något flera av de lärare som intervjuades i denna studie tog upp – att några särskilda implementeringsinsatser aldrig gjordes vid införandet Lpo 94. Inför sjösättningen av Lgr 11, den nya betygsskalan och den nya skollagen fick Skolverket i uppdrag av regeringen att ”implementera beslutade och planerade reformer m.m. inom hela det offentliga skolväsendet och motsvarande fristående skolor liksom förskolor.”<sup>169</sup> Med hänvisning till att det är huvudmannens ansvar att implementeringen genomförs lokalt genomförde Skolverket en rad insatser för att stödja huvudmännen i deras implementering.

---

168 SOU 2007:28, s. 15

169 Uppdrag till Statens skolverk om implementering av skolreformer. U2010/259/S.

Viktiga delar av Skolverkets stöd för implementeringen av Lgr 11 var:<sup>170</sup>

- konferenser för olika målgrupper, såsom huvudmän, läromedelsproducenter, studie- och yrkesvägledare, skolledare, nyckelpersoner<sup>171</sup> och grundskollärare,
- att alla lärare fick ett eget exemplar av Lgr 11,
- kommentarmaterial till alla kursplaner,
- fortbildningsinsatser under ledning av Regionala utvecklingscentrum (RUC),<sup>172</sup>
- stödmaterial i form av broschyrer, filmer och bedömningsstöd,
- information på Skolverkets webbplats och länkar till stödmaterial,
- ett särskilt nyhetsbrev med tema nya läroplaner.

Under arbetet med att ta fram de nya kursplanerna lades utkast ut på webben så att alla hade möjlighet att gå in och läsa och lämna synpunkter. Många lärare involverades också aktivt i processen i och med att slumpmässigt utvalda, liksom frivilligt anmälda, referensskolor fick möjlighet att läsa kursplaneutkastet och kommentera dem.<sup>173</sup>

En del av det stödmaterial som Skolverket gav ut, producerades efter att Lgr 11 hade släppts. Det publicerades allteftersom det färdigställdes under den period som intervjuerna i denna studie gjordes och fortsatte att publiceras efter att de sista intervjuerna och enkäten genomförts. En del av bedömningsstödet innehöll elevexempel, det vill säga exempel på elevsvar för olika betygsnivåer – något som ofta efterfrågades av de lärare vi intervjuade.<sup>174</sup> I svenska och samhällskunskap kom bedömningsstöd med elevexempel under 2012. I geografi kom det 2013, i historia 2014 och i religion 2015. I biologi och fysik finns bedömningsstöd med elevexempel från 2014. Även i andra ämnen finns bedömningsstöd, men här redogörs enbart för svenska, svenska som andraspråk, SO- och NO-ämnena i årskurserna 7–9 eftersom det är de som berörs i intervjuerna.

En del av Skolverkets konferenser riktade sig alltså till nyckelpersoner, som utsågs av huvudmännen. Tanken var att dessa sedan skulle sprida sina kunskaper vidare lokalt. Att man valde detta upplägg berodde på att det fungerat väl vid införandet av mål och prov i årskurs 3.<sup>175</sup>

---

170 Laila Niklasson 2013: *Implementering av ny läroplan för obligatorisk grundskola – Utvärdering av Skolverkets stöd*, Eskilstuna: Mälardalens högskola.

171 I denna rapport används begreppet nyckelpersoner. Med detta begrepp menar vi de personer som haft extra ansvar för implementeringsaktiviteterna hos en skola eller huvudman. Den rollen har sett olika ut hos olika huvudmän och har haft olika benämning. Skolverket har när man kallat till konferens kallat dessa för "lokalt utsedda resurspersoner".

172 Varje lärosäte med lärarutbildning har ett Regionalt utvecklingscentrum (RUC). Dessa ska fungera som samverkansorgan med uppdrag att bidra till skolutveckling genom att i samverkan med skolor, kommuner, myndigheter och organisationer erbjuda olika kompetensutvecklingsinsatser.

173 Skolverket 2010: *Redovisning av Uppdrag att utarbeta nya kursplaner och kunskapskrav för grundskolan och motsvarande skolformer m.m.*, s. 5.

174 Materialet ska vara ett stöd i att tolka kunskapskraven, men notera att det inte ska "sätta kravnivåer och definiera betygsgränser på det sätt som till exempel ett nationellt prov gör". (Skolverket 2012: *Kommentarmaterial till kunskapskraven i samhällskunskap*, s. 4.)

175 Laila Niklasson 2013: *Implementering av ny läroplan för obligatorisk grundskola – Utvärdering av Skolverkets stöd*, Eskilstuna: Mälardalens högskola, s. 32–34.

## Implementeringsinsatser i fallskolorna

Trots att de skolor och framför allt de huvudmän vi besökt är ganska olikartade, fanns vissa grunddrag i implementeringsaktiviteterna som var gemensamma för alla våra nio fallskolor. I det följande ska vi lyfta en del sådana likheter, vissa skillnader och även några andra iakttagelser från de olika fallskolornas implementeringsarbete.

### Flerstegsmodell och möten i olika konstellationer

Alla sju huvudmännen för de skolor vi besökte utnyttjade möjligheten att skicka representanter till Skolverkets konferenser, och alla hade i någon utsträckning en flerstegsmodell, där nyckelpersoner informerade eller ledde arbetet lokalt i kommunen och/eller på den egna skolan. En av de undersökta skolorna avstod från att skicka lärare från den egna skolan till Skolverkets konferenser. Skolan hade en drivande och ambitiös skolledning och arbetade också engagerat med genomförandet av reformerna. Beslutet att avstå från deltagande på myndighetens konferenser bottnade således inte i lågt engagemang eller ointresse, utan rektorn valde helt enkelt ett annat sätt att arbeta och bedömde att skolan inte behövde konferenserna.

Alla skolorna i urvalet hade också en process som involverade möten eller studiedagar med information och diskussioner i olika konstellationer. I alla fall utom ett organiserade också huvudmannen implementeringsaktiviteter så att åtminstone en del av lärarna deltog i möten med lärare på andra skolor, vanligen ämnesvis.

Det enda undantaget från detta gemensamma drag var den lilla fristående skolan i vårt urval som inte tillhörde en större koncern eller grupp fristående skolor. Enligt skolan själv fanns det på grund av skolans profil inte några fristående skolor som den kunde samarbeta med. Inte heller de kommunala skolorna i området var intresserade av att samarbeta. På så sätt hade skolan en ganska ensam position och några möten med lärare från andra skolor var inte möjliga att arrangera.

I de skolor vi besökte var studiedagar och möten mest frekventa under 2011 för att sedan successivt ske mer och mer sällan. Samtidigt förflyttades ansvaret för implementeringsaktiviteterna ofta från huvudmännen till de enskilda skolorna.

I en av de stora kommunerna sammanföll denna ansvarsförflyttning med en omorganisering av utbildningsförvaltningen. Den geografiskt baserade skoladministrationen ersattes då av en skolformsindeldad förvaltning. I samband med detta förflyttades ansvaret för implementeringsaktiviteterna till rektorerna. De skolor vi besökte låg i olika områden innan omorganiseringen. I det ena området fortsatte områdesträffarna mellan lärare från flera skolor, medan de dog ut i det andra. I den andra stora kommunen var det ett aktivt beslut från förvaltningens sida att låta rektorerna ta över ansvaret, eftersom de uttryckt att de ville driva det pedagogiska utvecklingsarbetet själva.

I och med ansvarsförflyttningen blev också implementeringsaktiviteterna en del i det allmänna utvecklingsarbetet och lärarsamarbetet på skolorna. Detta såg mycket olika ut, men gemensamt för de skolor vi besökte var att många av lärarna önskade att de organiserade implementeringsaktiviteterna i någon form hade fortsatt, framför allt för att få ytterligare möjlighet att diskutera bedömning.

### **Koncernstyrd implementering**

De andra två fristående skolorna i urvalet tillhörde stora koncerner och där var samarbetet med andra skolor snarast större än vad det var i de kommunala skolorna i urvalet. Det handlade då om samarbete inom koncernen, inte med skolor utanför den. Rektorn på den ena skolan menade att han generellt samarbetade mer med andra rektorer inom koncernen än han gjorde tidigare som kommunal rektor. I kommunen rådde konkurrens mellan de olika skolorna i kommunen; inom koncernen samarbetade man.

Hos dessa två enskilda huvudmän fanns också vissa centralt styrda inslag i implementeringsprocessen, som inte hade någon motsvarighet i de undersökta kommunerna. Den ena koncernen hade en gemensam "bank" med material av olika slag: läromedel, elevuppgifter, föreläsningar, lärarhandledningar, beskrivningar av de olika kurserna och deras progression etc. Alla lärare i koncernen använde denna bank i sin undervisning, men exakt hur styrande den var varierade med lärarnas olika tolkningar. Den centrala planeringen kompletterades med en finplanering ute på skolorna.

När den nya läroplanen kom behövde hela denna gemensamma bank arbetas igenom och anpassas. Detta arbete utfördes av lärare som undervisade på skolor som en del av sin tjänst, men som i övrigt hade uppdraget att just arbeta med det gemensamma materialet och upplägget. Även en del andra lärare var inblandade i detta arbete under implementeringen av den nya läroplanen. Som ett led i detta arbete tog man också fram egna elevexempel på bedömning.

I den andra fristående koncernskolan, fanns på motsvarande sätt ett gemensamt arbetssätt och en gemensam vision, men inte en gemensam kurs- och materialbank. Också i denna koncern förekom dock viss central styrning och uppföljning av arbetet på skolorna, och implementeringen av den nya läroplanen började med att centralt placerade jurister och utvecklingsledare tolkade läroplanen utifrån koncernens arbetssätt. I övrigt skedde mycket av arbetet inom koncernens regioner, under ledning av regionchefer och regionala utvecklingsledare.

### **Lite tid åt ämnesspecifik fördjupning**

Gemensamt för alla våra skolor var att lärarna efterfrågade mer tid för att fördjupa sig i sina ämnens kursplaner och kunskapskrav tillsammans med sina närmsta ämneskollegor. Hos några av de huvudmän vi besökte ägnades en stor del av de första implementeringstillfällena åt de första delarna i läroplanen, som behandlar övergripande mål och riktlinjer och som inte skiljde sig så mycket från motsvarande delar i Lpo 94. De anordnade också träffar mellan lärare som undervisade i olika ämnen och i olika årskurser, vilket gjorde att diskussionerna som fördes fick hållas på ett övergripande plan. När det sedan var dags att diskutera kursplanerna och kunskapskraven mer i detalj började implementeringsaktiviteterna övergå i det ordinarie utvecklingsarbetet på skolorna, och det var upp till lärarna att hitta tid till detta. Detta innebar att det inte alltid på samma sätt fanns tid avsatt för dessa mer ämnesfördjupande diskussioner.

Trots att många lärare undervisade i flera ämnen, kunde de på de skolor vi besökte endast delta i ämnesträffarna för ett ämne. Ofta var det också så att SO och NO fick lika många timmar för sina fyra respektive tre ämnen som exempelvis svenska fick för ett ämne. Detta påverkade också tiden för ämnesspecifik fördjupning.

## Röd tråd

Ett annat gemensamt drag hos flera av de skolor vi besökte var att de arbetade med att se över planeringen av undervisningen, över årskurs- och ämnesgränser. Att kursplanernas centrala innehåll var indelat i tre delar, för årskurs 1–3, 4–6 och 7–9, gjorde det nödvändigt att se över när eleverna läste vad. Hos en huvudman var en bidragande orsak också att eleverna bytte skola mellan årskurs 5 och 6 vilket innebar att lärare skulle sätta betyg på elever de haft endast en termin. Detta gjorde det nödvändigt med en utförlig överlämning av eleverna där de nya lärarna fick information om vad eleverna läst tidigare och hur deras kunskaper blivit bedömda, vilket hade lett till diskussioner mellan de överlämnande och den mottagande skolan. På flera skolor menade lärarna vi pratade med att de lärare som undervisade i lägre årskurser hade en annan syn på bedömning än lärarna som undervisade i högre årskurser, något som framkommit under implementeringsaktiviteter och i arbetet med bedömning av nationella prov. En annan anledning till samarbete kring planeringen var det centrala innehållets stora omfattning. Genom att samarbeta kring det hoppades man kunna hinna med det lättare och underlätta för både lärare och elever.

## Implementeringsinsatser i riket

I följande avsnitt redogörs för hur lärare i årskurs 7–9 svarat på frågor om implementeringsaktiviteter i de enkäter som skickades ut 2012 och 2014 tillsammans med vad lärarna berättat om samma frågor i våra intervjuer.<sup>176</sup>

## Materialet från Skolverket kom sent

I den enkät som skickades ut till lärare 2012 var det vanligaste svaret på frågan om när implementeringen startade att den startade våren 2011; en tredjedel av lärarna svarade så. I de skolor vi besökte hade aktiviteterna ofta startat tidigare, exempelvis med att vissa lärare hade varit på konferenser under 2010. En del av Skolverkets stöd till implementeringen var utskicket av Lgr 11 till alla lärare. Våren 2011 fanns läroplanen tillgänglig elektroniskt och innan sommaren skickades den ut till lärarna i fysisk form. En del av skolorna fick dock inte Lgr 11 förrän i augusti 2011, det vill säga samma månad som den började gälla.<sup>177</sup>

Flera av de lärare vi intervjuade tyckte också att läroplanen och stödmaterialet kom alldeles för sent. I några fall hade man fått göra ändringar i den ursprungliga planen för implementeringsaktiviteterna eftersom material inte hade kommit. I 2012 års enkät svarade 67 procent av lärarna att de inte tyckte att läroplanen kom i så pass god tid så att de hann sätta sig in i den innan den började gälla. Hela 74 procent av lärarna svarade nej på frågan om det kom anvisningar till den nya betygsskalan i tillräckligt god tid för att de skulle hinna sätta sig in i den innan de började gälla. Detta ledde till en osäkerhet och ett missnöje bland flera av de lärare vi pratade med. En av lärarna sa så här när vi intervjuade henne 2012:

---

<sup>176</sup> Se bilaga 1 för en beskrivning av enkäterna.

<sup>177</sup> Laila Niklasson 2013: *Implementering av ny läroplan för obligatorisk grundskola – Utvärdering av Skolverkets stöd*, Eskilstuna: Mälardalens högskola, s. 37, 73.

När det går upp för föräldrar och elever under utvecklingssamtal, vilket det gör faktiskt, att vi inte är färdiglärda på det nya betygssystemet, då sitter man där och skäms. "Är vi alltså försökskaniner?" har jag en elev som sa. "Ja, det skulle man nog kunna säga", sa jag. Det är lite skamligt.

### **Vem drev arbetet?**

Alla huvudmän vi besökte hade en plan för implementeringen av Lgr 11. I 2012 års enkät svarade 69 procent av lärarna att de hade fått en planering för implementeringsaktiviteterna presenterad för sig. Vanligast var att det var rektorn som presenterat den.

Som beskrivs ovan valde de huvudmän vi besökte att skicka representanter till Skolverkets konferenser och alla, utom en, hade sedan någon typ av flerstegsmodell. I vissa fall fanns personer på central nivå som stöttade implementeringsarbetet och i vissa var skolorna ensamma i detta. I enkäten som skickades ut 2012 svarade 25 procent av lärarna att det fanns någon på central nivå, det vill säga på kommun- eller koncernnivå, som gav dem stöd i införandet av den nya läroplanen. Nästan 66 procent svarade att det fanns särskilt utsedda personer, det vi här kallar nyckelpersoner, på skolnivå som stöd. Dock svarade 23 procent av lärarna nej på frågan om det fanns någon som gav dem stöd i införandet av den nya läroplanen. I våra intervjuer var det tydligt att det varierade mycket mellan lärarna hur mycket stöd de hade fått, även inom skolor och mellan ämnen, exempelvis beroende på om det fanns en nyckelperson i ämnet eller inte.

I de skolor vi besökte var huvudmannanivån oftast mest inblandad och drivande i början av implementeringsaktiviteterna. När de huvudmannagemensamma träffarna inföll mer sällan, efter 2011, förflyttades ansvaret för att driva arbetet vidare till rektorer och lärare. I samband med detta blev implementeringsaktiviteterna en del av det övriga samarbetet och skolutvecklingsarbetet på skolorna. I en av de små kommunerna vi besökte lades ansvaret för implementeringen direkt på rektorerna från första början. De valde då att använda sig av det kommunövergripande utvecklingsarbetet kring mål och bedömning, som redan pågick, för att implementera Lgr 11 och på så sätt fick även denna kommun gemensamma implementeringsaktiviteter.

När lärarna i 2012 års enkät fick svara på vilka som var drivande i implementeringsarbetet kryssade 70 procent för skolledningen, 58 procent kryssade för att det var lärare och 26 procent att det var en särskilt utsedd person (nyckelperson). Färre kryss fick nämnden (3 procent), förvaltningen (14 procent) och en särskilt utsedd person i kommunen/friskolekoncernen (13 procent). Också många av de lärare vi intervjuade såg skolledningen och lärarna själva som ansvariga för implementeringen, även om det ofta fanns en plan för implementeringsinsatserna på huvudmannanivå.

### **Många diskuterade kursplaner och kunskapskrav**

I alla de skolor vi besökte förekom organiserade diskussioner kring Lgr 11 i olika konstellationer. Enkäterna visar att detta stämmer väl överens med hur det sett ut i övriga skolor i landet. I enkäten från 2012 svarade 93 procent att de haft planerade/schemalagda diskussioner kring den nya läroplanens allmänna delar, 95 procent att de haft sådana diskussioner kring de nya kursplanerna och 92 procent att de haft detta kring de nya kunskapskraven.

När vi besökte våra skolor för tredje och sista gången under våren 2014 var, som tidigare nämnts, de organiserade implementeringsaktiviteterna från huvudmannens sida ofta avslutade. Diskussioner kring planering, betygssättning och bedömning ingick då i det ordinarie utvecklingsarbetet, men det var ofta upp till lärarna själva att driva den typen av diskussioner. Nästan alla lärare vi pratade med ville ha sådana diskussioner, men tyckte att det fanns allt för lite tid för dem.

I enkäten som skickades ut 2014 kunde vi se att Lgr 11, och i synnerhet kunskapskraven, då fortfarande diskuterades flitigt mellan lärare. På frågan om lärarna de senaste 12 månaderna diskuterat det centrala innehållet och syftet i spontana eller organiserade diskussioner svarade 68 procent att de gjort det "många gånger" med ämneskollegor på sin skola. Det fanns dock en liten grupp, 6 procent, som inte diskuterat det alls med sina ämneskollegor det senaste året. Kunskapskraven hade 77 procent diskuterat många gånger det senaste året, men också här svarade 6 procent att de inte diskuterat detta med ämneskollegor det senaste året.

Många lärare önskade att det fanns mer tid för att diskutera dessa saker under organiserade former med lärare *från andra skolor*, för att försöka säkerställa en likvärdighet i betygssättningen. Vi kan också se i enkätsvaren att det fortfarande fanns samarbete mellan olika skolor under 2014. Under det senaste året hade 39 procent diskuterat det centrala innehållet och syftet i ämnet med ämneskollegor från andra skolor och 73 procent av lärarna hade diskuterat kunskapskraven med lärare i samma ämne på andra skolor. I siffrorna ovan räknas även spontana diskussioner in.

Siffrorna från 2014 års enkät visar att kunskapskraven diskuterats i högre grad än de övriga delarna av kursplanerna. Det känns också väl igen från våra intervjuer där lärarna ofta gav uttryck för ett behov av att diskutera kunskapskraven då de upplevdes som svåra att tolka och då lärarna hade en önskan om att försöka säkerställa en likvärdighet i bedömningen. För lärarna var det också viktigt att kunna förklara sin betygssättning för elever och ibland föräldrar.

### Vad har påverkat implementeringsaktiviteterna?

Vi har nu beskrivit hur implementeringsprocessen sett ut i de skolor vi besökt och vad lärarna svarat om implementeringen i de enkäter som skickats ut. Det fanns likheter mellan implementeringsprocesserna i de olika skolorna, men också olikheter. En skola är en komplex organisation och när lärare ska implementera en ny läroplan samtidigt som många andra förändringar sker inom skolans värld, spelar en mängd olika faktorer in, både för hur implementeringsaktiviteterna fungerar och för själva realiserandet av läroplanen. Vi ska nu beskriva några olika förhållanden som visat sig ha betydelse för hur implementeringsaktiviteterna fungerat på de skolor vi besökt.

### Huvudmannens och skolornas storlek

Även om implementeringsaktiviteternas upplägg i grunden var likartade – en flerstegsmodell med nyckelpersoner som fått mer information och sedan haft ansvar att leda och informera sina kolleger vid möten med diskussioner i olika konstellationer – var omfattningen mycket olika i olika skolor. Vissa huvudmän låg tidigt i startgroparna och hade ambitiösa upplägg med återkommande möten över hela terminer eller år, medan andra hade färre diskussionstillfällen.

### *Stor huvudman – mer resurser*

Som väntat fanns här ett visst samband med huvudmannens storlek. En av de stora kommunerna i vårt urval kunde avsätta resurser för en särskild person att driva på och stödja implementeringen. Nyckelpersoner rekryterades och utbildades för att de i sin tur skulle kunna föra vidare sina kunskaper.<sup>178</sup> Också den andra relativt stora kommunen i vårt urval hade ett ambitiöst kommunalt upplägg av implementeringen, om än lite annorlunda. Kommunen ifråga var en förortskommun till en storstad, långsträckt och segregerad med inslag av miljonprogramsområden. Där utsågs en kommunal nyckelperson i varje ämne, som i sin tur höll i varsitt ämnesnätverk, i vilket representanter för alla skolor ingick. Lärarna som deltog fick också viss fortbildning av en professor i pedagogik. De kommunala ämnesnätverken hade träffar ungefär en gång i månaden under ett och ett halvt år. Till detta kom alltså ett lokalt arbete på varje skola. Även de två friskolekoncernerna – som i storlek absolut kan mäta sig med stora kommuner – hade som vi sett ovan en centralt organiserad ganska ambitiös planering.

En annan kommun vi besökte är ett exempel på hur en liten kommun fått klara sig utan särskilda personer avsatta för arbetet och där själva den kommunala skolförvaltningen redan i utgångsläget var minimal (en person, nämligen skolchefen, som ansvarade för kommunens totala utbildningsverksamhet).<sup>179</sup>

De mindre kommunerna har förstås ibland möjlighet att ta hjälp av utomstående konsulter. Ett exempel på det var den fjärde kommunen i vårt urval. Den var inte lika liten som den sistnämnda kommunen, men hade ändå en relativt begränsad folkmängd. Kommunen var en landsbygdskommun med ett antal skolor med de lägre årskurserna och två kommunala 7–9-skolor. De båda skolorna låg i varsin ort av olika karaktär, i olika delar av kommunen och någon konkurrenssituation förelåg inte. När den nya läroplanen skulle implementeras var kommunen mitt i ett pågående utvecklingsarbete som påbörjats ett par år tidigare, där de hade tagit hjälp av externa konsulter. Utvecklingsarbetet handlade om mål och bedömning och omfattade alla kommunens lärare, som träffades i olika grupper, både årskursvis och ämnesvis. Under projektets första tid träffades lärarna en gång varannan vecka, men sedan skedde träffarna alltmer sällan. Utvecklingsarbetet började sålunda med Lpo 94, men övergick till att handla om Lgr 11. Istället för att starta ett speciellt implementeringsarbete kom implementeringen av den nya läroplanen att ingå som en del i detta pågående projekt. På så vis råkade det bli så att även denna relativt lilla kommun, utförde ett förhållandevis omfattande implementeringsarbete.

### *Storlekens påverkan på diskussionsmöjligheterna*

Implementeringsarbetet påverkades även på andra sätt av huvudmannens storlek än rent resursmässigt. Då de största förändringarna i läroplanen fanns i kursplaner och kunskapskrav var det viktigt att få till diskussioner mellan lärare som undervisade i samma ämnen och årskurser. På en stor skola eller hos en huvudman med flera skolor gick detta att få till, medan det blev svårare för små huvudmän och skolor, vilket märktes tydligt på några av de skolor vi besökte. På en av de skolor vi besökte, som var den enda kommunala högstadieskolan i

---

178 Beskrivs mer i detalj i bilaga 2.

179 Beskrivs mer i detalj i bilaga 2.

sin kommun, pratade lärarna vid upprepade tillfällen om sin oro över att inte kunna säkerställa en likvärdig betygssättning. De ville gärna ha ett samarbete med kollegor från andra skolor för att kunna kalibrera sin bedömning med dem. Flera lärare pratade om risken för att betygssättningen blev relativ istället för målrelaterad, och att den risken var större om läraren var ensam i sin bedömning. På andra skolor beklagade sig lärare över den tid som gick åt till de resor som var nödvändiga för att de skulle träffa lärare från andra skolor – i landsortskommuner kunde det vara långt mellan skolorna och fristående skolor tillhörande samma friskolekoncern kunde också ligga långt ifrån varandra. Denna restid togs från annat viktigt arbete.

Hos de huvudmän vi besökte avslutades, av olika orsaker, ofta träffarna mellan lärare på olika skolor efter det inledande implementeringsarbetet. Efter att de inledande, gemensamma implementeringsinsatserna avslutats, hade de större skolorna bättre förutsättningar för ämnesdiskussioner mellan lärare som undervisade i samma ämnen och årskurser än de små skolorna. En av våra skolor hade tillsammans med sina samarbetsskolor låtit utvärdera de skolövergripande träffarna. Utvärderingen visade att lärarna på den skola vi besökt inte var lika positiva till träffarna som lärare på andra deltagande skolor. Rektorn trodde att detta berodde på att den egna skolans lärare hade kollegor att samarbeta med i det egna ämnet och årskursen på den egna skolan och därför inte behövde det skolövergripande samarbetet på samma sätt som lärare på små skolor. Flera lärare uttryckte också i våra intervjuer att de tyckte att de skolövergripande träffarna tog för mycket tid från samarbetet med kollegorna på den egna skolan.

På en av de små skolorna vi besökte, som krympt mycket de senaste åren, pratade lärarna också om det merarbete det innebar att arbeta på en skola med få lärare. Det kringarbete som alla lärare delade på hade inte försvunnit i samma takt som lärare och elever. Detta arbete delades nu därför av en mindre grupp lärare än tidigare och tog tid från det pedagogiska arbetet.

### **Flerstegsmodell**

Som beskrivits ovan valde många av huvudmännen att använda sig av någon typ av flerstegsmodell med nyckelpersoner som förde vidare kunskaper i implementeringsaktiviteterna. Troligtvis berodde det i hög grad på att Skolverket bjöd in nyckelpersoner till konferenserna och på så sätt influerade huvudmännen i denna riktning. I utvärderingen av Skolverkets stöd till implementeringen skickades en enkät till huvudmän. Av dem som svarat angav de flesta som skäl till att utse lokalt utsedda resurspersoner, det vill säga nyckelpersoner, att Skolverkets konferenser om kursplaner förutsatte att sådana fanns.<sup>180</sup> Hur väl denna modell fungerade hade naturligtvis stor betydelse för hur implementeringsinsatserna fungerade på skolorna.

Uppfattningen om implementeringsinsatserna bland de intervjuade lärarna skiljde sig åt beroende på vilken roll de hade i organisationen. När vi pratade med lärare som inte var nyckelpersoner hade de ofta inte samma tydliga uppfattning av implementeringsinsatserna som nyckelpersoner, rektorer eller personer på förvaltningsnivå. Lärarna tyckte ofta att man inte diskuterat reformerna speciellt mycket och var inte alltid säkra på vem som var nyckelperson i deras

---

180 Laila Niklasson 2013: *Implementering av ny läroplan för obligatorisk grundskola – Utvärdering av Skolverkets stöd*, Eskilstuna: Mälardalens högskola, s. 83.

ämne. De mindes inte alltid alla studiedagar som nyckelpersonerna pratade om, kanske på grund av att de varit borta vid något av tillfällena. Ofta såg de inte heller någon röd tråd i arbetet. En vanlig åsikt var att allt hade gått för snabbt, att de fått för lite information och för lite tid för gemensamma ämnesdiskussioner. Framför allt var det diskussioner om bedömning och kunskapskraven de saknade. De ambitiösa upplägg som fanns i teorin hade alltså inte alltid förverkligats i praktiken.

I enkäten som skickades ut till lärare 2012 kan vi också se att svaren mellan de lärare som själva var nyckelpersoner och de som inte var det i flera fall skiljde sig åt. På ett antal punkter var det vanligare att nyckelpersoner än övriga lärare svarade positivt. De som varit nyckelpersoner

- tyckte i högre grad att Lgr 11 var ett bättre verktyg för deras planering än vad Lpo 94 varit.
- var nöjdare med implementeringsinsatserna.
- tyckte i högre grad att läroplanen kom i tillräckligt god tid för att de skulle kunna sätta sig in i den innan den började gälla.
- tyckte i högre grad att Skolverket hade varit tydlig med hur Lgr 11 skulle användas.
- var nöjdare med Skolverkets stödmaterial och stöd för införandet av den nya läroplanen.
- svarade oftare att de hade haft planerade diskussioner på skolan kring läroplanen och dess olika delar.
- tyckte i högre utsträckning att de kände sig så pass förtroga med de nya kursplanerna att de kunde planera och genomföra sin undervisning utan större osäkerhet.

Mot bakgrund av vad lärarna sagt i våra intervjuer kan man tolka dessa skillnader i enkätsvaren som att mycket försvunnit på vägen när nyckelpersonerna skulle föra vidare information till sina kollegor.

Det fanns flera orsaker till att det var svårt för nyckelpersonerna att nå ut. En del av de lärare vi pratade med arbetade deltid, fortbildade sig eller hade varit föräldralediga. Det hade ibland resulterat i att de helt eller delvis missat implementeringsaktiviteterna, och istället fått läsa in sig på det nya på egen hand. På så vis kunde olika insatser och reformer krocka med varandra.

En annan anledning var att nyckelpersonen kunde stöta på motstånd i lärargruppen. På en av de skolor vi besökte var lärarna vana att arbeta självständigt. Där hade nyckelpersonerna svårt att få till möten om Lgr 11. Många av lärarna prioriterade bort dem för annat arbete och bad istället om att få materialet så att de kunde läsa in sig på egen hand. På samma skola pratade lärare och rektorer om att det var svårt för lärare att nå ut till övriga lärare även när det gällde annat skolutvecklingsarbete. "Det är alltid svårt att bli lite profet på hemmaplan, att nå ut..." sa en av de lärare som haft i uppdrag att driva skolutvecklingsarbete på den skolan.

Det fanns endast ett visst antal platser på konferenserna vilket innebar att en del nyckelpersoner fick ansvara för flera ämnen eller flera skolor. Det var alltså stora områden som skulle täckas av nyckelpersonerna, och de skulle nå ut till många med sin information. På en liten landsortsskola vi besökte var kemilärarna besvikna på att så få kunnat åka på Skolverkets konferenser. De hade först

fått höra att en ämnesansvarig för varje ämne skulle få åka, men istället hade en lärare från varje stadium åkt. De menade att det var omöjligt för en person att spänna över alla ämnen för tre årskurser, vilket nu blivit fallet. Deras upplevelse var därför att samma sak var på väg att hända med Lgr 11 som med Lpo 94 – att den inte implementerades.

En faktor som var viktig för att upplägget med nyckelpersoner skulle lyckas var att nyckelpersonerna skulle fungera ”som kommunikationslänk (till någon som ’vet det rätta’)”.<sup>181</sup> En lärare vi pratade med tyckte att det var konstigt att hennes kollegor var så nöjda med den konferensdag då de diskuterat Lgr 11. Allt de egentligen gjort var att formulera en massa frågor som ingen hade något svar på, menade hon. Att det fanns många frågor men inga svar var en åsikt vi mötte på flera skolor. Delvis berodde detta på att kunskapskraven var öppna för tolkning. Det fanns inte ett exakt svar på vad som är exempelvis ”en utvecklad beskrivning”. Nyckelpersonerna kunde alltså inte veta det rätta. Men även sådant som det fanns ett svar på, som huruvida ”pys-paragrafen” fanns kvar, om ett betyg kunde vara lägre än resultatet på ett nationellt prov, om man skulle sätta terminsbetyg eller inte eller hur man skulle tänka kring B- och D-betygen var sådant som lärarna funderade över utan att hitta svar. Lärarna verkade ofta uppleva att det inte fanns någon att fråga som kunde svaren – varken nyckelpersoner eller rektorer tycktes fylla den funktionen och det var inte alltid lärarna kände till det stödmaterial som Skolverket hade producerat. Flera av de vi pratade med sa också att de svar de fått när de vänt sig till Skolverket inte alls hjälpt dem eftersom de ofta bara varit en hänvisning till en paragraf eller en text som de redan kände till. Detta, att det inte fanns svar att få, eller åtminstone att det var lärarnas upplevelse, innebar ett hinder för implementeringen.

Processledaren som var ansvarig för implementeringsaktiviteterna i en av de stora kommunerna berättade att vissa nyckelpersoner tyckte att det var svårt att förmedla sina kunskaper vidare till kollegor och att en del av dem tyckte att uppdraget var otydligt. Enligt processledaren behövde även rektorn kompetensutveckling för att implementeringsaktiviteterna skulle fungera väl, men hon hade inte mandat att ge rektorerna uppgifter och kunde därför inte hjälpa nyckelpersonerna på det sättet. Även i en av de andra kommunerna vi besökte fanns åsikten att det var ett otydligt uppdrag kring nyckelpersonerna och att ansvarsfördelningen för implementeringsinsatserna var oklar. När nyckelpersonerna kände sig osäkra på sin roll och på ansvarsfördelningen påverkades naturligtvis deras möjlighet att nå ut till övriga lärare.

I enkäten från 2012 ställdes frågan: ”Uppfattar du att du i allmänhet fått det stöd av din skola/kommun/friskolekoncern som du behövt för att kunna undervisa utifrån den nya läroplanen?” Endast 24 procent svarade ”Ja”, 50 procent svarade ”I viss utsträckning” och 26 procent svarade ”Nej”. Även enkätsvaren visar alltså på att lärarna inte alltid tyckte att de fått tillräckligt med stöd i detta. Lärarna svarade också på hur nöjda eller missnöjda de var med Skolverkets totala stöd inför införandet av den nya läroplanen. Där svarade 60 procent att de var ganska nöjda medan 5 procent var mycket nöjda. 26 procent var ganska missnöjda medan 9 procent var mycket missnöjda.

---

181 Laila Niklasson 2013: *Implementering av ny läroplan för obligatorisk grundskola – Utvärdering av Skolverkets stöd*, Eskilstuna: Mälardalens högskola, s. 89.

En av lärarna vi intervjuade berättade om hur de suttit och diskuterat med andra lärare, men att det hon helst skulle vilja var att de som formulerat det lärarna nu satt och tolkade och diskuterade istället gav dem tydliga riktlinjer. Hon ville komma åt tanken bakom, vilket hon inte tyckte att hon gjorde. I enkäten från 2012 ställdes en fråga om hur tydlig eller otydlig informationen från Skolverket varit, om hur lärarna skulle använda den nya läroplanen. En majoritet tyckte att informationen varit tydlig – 7 procent svarade ”mycket tydlig” och 50 procent ”ganska tydlig”, men det innebär också att hela 43 procent tyckte att informationen varit otydlig.

### **Tid och organisering**

Tid är en viktig faktor när en läroplan ska implementeras.<sup>182</sup> Att det rådde brist på tid märktes mycket tydligt i våra intervjuer. I princip samtliga lärare sa att de skulle vilja ha mer tid för pedagogiska diskussioner. Det var också tydligt att det var svårt att hitta denna tid i lärarnas fulltecknade scheman. Bristen på tid var i vissa fall brist på gemensam tid, eller mer specifikt bristen på gemensam tid schemalagd för just pedagogiska diskussioner. Något som påverkade lärarnas möjlighet till diskussion var därför hur lärarna på skolan var organiserade.

På de flesta skolor vi besökte var lärarna organiserade i arbetslag som bestod av lärare som undervisade samma elever. På så sätt fick de ett samarbete mellan lärare i olika ämnen där den gemensamma nämnaren var klasserna och eleverna. På detta sätt lärde lärarna känna eleverna väl. De kunde diskutera vad som fungerade för olika elever och klasser och hade insyn i hur eleverna klarade sig i andra ämnen än de egna. En nackdel med denna organisatoriska lösning var att diskussionerna lätt tenderade att kretsa kring eleverna som individer istället för att handla om skolans insatser. Utrymmet för spontana diskussioner mellan ämneskollegor riskerade också att bli litet eftersom lärarna delades upp på olika arbetslag och därför sällan träffades. Det gick inte heller alltid att ordna så att eleverna endast undervisades av lärare från ett arbetslag eftersom det inte alltid fanns tillräckligt med lärare och elever för att det skulle gå att organisera det på det viset.

Ofta fanns schemalagd tid för just samverkan inom ämnena. Denna tid hade låg prioritet på flera skolor vi besökte och mötena blev därför sällan av. När det väl blev av var det ofta praktiska ärenden som diskuterades, vilket material som skulle köpas in, hur man skulle lägga upp de nationella proven osv. Eftersom många lärare undervisade i flera ämnen blev det också en fråga om prioritering vilket ämnesmöte en lärare var med på. Vissa lärare arbetade deltid och ämnestiden och olika implementeringsaktiviteter kunde då falla utanför deras arbetstid. Andra lärare deltog i kompetensutvecklingsinsatser, exempelvis för att kunna få sin lärarlegitimation, och kunde därför inte vara med på gemensamma diskussioner. På den minsta fristående skolan vi besökte hölls ämnesmöten på skolnivå eftersom det var så få lärare som undervisade i varje ämne. Ett helt möte kunde därmed ägnas åt problem som lärarna hade i årskurs 1 vilket kanske inte var aktuellt för de lärare som undervisade i de högre årskurserna. Eftersom lärarna som undervisade i de yngre åren var klasslärare och hade flera ämnen

---

182 SOU 2013:30, s. 64, 66.

kunde det också hända att det var andra ämnen än det tänkta som diskuterades på ämneslagsträffarna.

### **Omorganisation för att få mer tid för ämnesdiskussioner**

När de nya kursplanerna infördes upplevde lärarna ett behov av att diskutera mycket just ämnesvis. Implementeringen påverkades därför negativt av den svårighet som fanns på skolorna att få till kontinuerliga ämnesdiskussioner. På två av de skolor vi besökte ledde detta till omorganiseringar på olika sätt.

På en av skolorna var lärarna tidigare organiserade i arbetslag runt eleverna. De lärare som undervisade i samma klasser bildade ett arbetslag och satt i samma arbetsrum. Arbetslagsledaren fungerade framför allt som en informationslänk mellan rektorn och övriga lärare. Lärarna menade att det skulle vara bättre om de istället var indelade i arbetslag efter ämne och delade arbetsrum med sina ämneskollegor. På så sätt skulle de lättare få till diskussioner kring pedagogiska frågor. En sådan omorganisering gjordes därför. Istället för arbetslagsledare infördes också lärledare som skulle leda det pedagogiska samtalet i varje ämneslag. Lärledarna fick gå en utbildning som syftade till att ge dem förmåga att genomföra effektiva möten. Målet var att få till möten som verkligen handlade om pedagogiska frågor och som fokuserade på det positiva istället för att kretsa kring enskilda elevärenden och sådant som inte fungerade.

Lärledaren för matematik- och NO-laget berättade i vår intervju att de samarbetade och diskuterade mer efter omorganiseringen. Hon tyckte också att SKL:s matematiksatsning varit bidragande till den positiva effekten av omorganiseringen. Hennes kollega menade att det visserligen fanns ett mer uppstyrt utvecklingsarbete i ämnesgruppen efter omorganiseringen, men att det fortfarande var för lite diskussioner kring sådant som hur de skulle tänka kring bedömning och hur de skulle lägga upp arbetet för att kunna göra en annan typ av bedömning än tidigare. Han tyckte att det fortfarande till stor del var elevvårdsärenden som tog upp tiden. Dessutom efterlyste han mer ämnesövergripande samarbete, något som kunde bli svårare att få till när de inte satt tillsammans med lärare i andra ämnen.

Det gick dock inte att få till helt rena ämneslag på skolan eftersom många lärare undervisade i flera ämnen. Två av SO-lärarna tillhörde samma ämneslag som lärarna i praktiska och estetiska ämnen. Övriga SO-lärare undervisade också i svenska och satt därför tillsammans med svensklärarna. Det innebar att samarbetet mellan just SO-lärarna kommit lite efter i och med den nya organisationen, trots att poängen med den var just att stärka samarbetet inom ämnena. Därför hade man beslutat att stärka ämneskonferenserna i SO. En av SO-lärarna tyckte dock att SO-lärarna var rätt samstämmiga i sin bedömning och att de hade ett bra samarbete kring den. Deras samarbete var alltså inte helt avhängigt hur de var organiserade i arbetslag.

På en annan av våra skolor hade man hittat en annan väg för att hitta mer gemensam tid för lärarna. Rektorn ville tvinga lärarna till samarbete eftersom hon sett att det lätt prioriterades bort vid tidsbrist. Vid vår tredje intervjuomgång hade hon därför beslutat att lägga schemat så att lärarna som undervisade i samma ämnen hade undervisning samtidigt och var fria från lektion samtidigt. På så sätt skulle de få gemensam tid för planering mellan lektionerna.

Hur samarbetet påverkas av hur lärarna är organiserade är alltså inte helt självklart. En del i det hela är att det oftast inte går att organisera lärarna helt

och hållet efter en viss princip eftersom de är för få, en annan att samarbetet till stor del beror på lärarnas personligheter, vilka som fått igång en bra dialog och hur samarbetet sett ut tidigare på skolan. Det är också tydligt utifrån intervjuerna att olika lärare upplevde samma situation olika. Vissa ville ha mer diskussioner, medan någon tyckte att man var på en bra nivå, några menade att det var tidsbrist som gjorde att diskussionerna uteblev medan någon ansåg att det fanns tid, men att man prioriterade annat. Det varierade således mycket, både mellan och inom skolor, hur mycket lärarna samarbetade med varandra och hur mycket pedagogiska diskussioner som förekom. Lärarnas organisering och samarbete har stor påverkan på hur implementeringsaktiviteterna och efterföljande utvecklingsarbete fungerar. Samtidigt är samarbetet något som är svårt att påverka i en viss riktning eftersom så många faktorer påverkar hur detta fungerar.

### **Klimat, ledning och vilja**

På alla skolor vi besökte berodde bristen på samarbete delvis på hur organisationen såg ut och på tidsbrist. På en av skolorna förstod vi av intervjuerna att det också fanns ett klimat på skolan som stod i vägen för samarbete och utvecklingsarbete. Detta tycktes bero bland annat på ett tidigare bristande ledarskap som hade fått stora effekter på stämningen i kollegiet och inverkat negativt på diskussionsklimat och samarbete. Det fanns exempelvis inga fungerande ämnesträffar. I brist på organiserat samarbete hade istället alla lärare jobbat på sitt sätt, och vissa lärare hade kommit att fungera som informella ledare. Några lärare på skolan hade utarbetat ett fungerande samarbete, medan andra saknade detta. Av intervjuerna förstod vi också att klimatet inte var sådant att man kunde vända sig till sina kollegor om man behövde hjälp. Skolans nya ledning gjorde insatser för att arbeta bort detta klimat på olika sätt. Bland annat startade man ett utvecklingsarbete som också var en fortsättning på implementeringsaktiviteterna. Det var svårt att rekrytera lärare till den grupp som skulle leda arbetet på grund av det klimat som rådde på skolan. De som ingick i gruppen blev mycket riktigt ifrågasatta och det var svårt för dem att få gehör hos övriga lärare.

Vi fick också bilden av en splittrad skola där vissa var positiva till Lgr 11 och läste och diskuterade det nya, medan andra inte alls var mottagliga för något nytt. Även om den nuvarande rektorn var engagerad i skolan tar det lång tid att rå på en rådande kultur. Rektorn och lärare menade dock i intervjun 2014 att det hade skett en förbättring när det gällde detta och att gruppen som arbetade med skolutveckling nådde ut på ett annat sätt då än när den startade.

De spontana pedagogiska diskussionerna blir sannolikt färre på en skola med ett sådant klimat än på en av de andra skolorna vi besökt. Där gav lärarna bilden av en skola där det förekom många diskussioner kring undervisning och bedömning. En av lärarna menade att skolans speciella arbetssätt gjorde att de diskuterade mycket. På den här skolan hade man ämnesmöten en gång i veckan som verkligen genomfördes och inte prioriterades bort. Det fanns en verksamhetsplan för varje ämneslag och de gjorde också en kvalitetsredovisning varje år. Att kraven på detta fanns blev en tydlig signal från rektorn om att ämnesmötena var viktiga, vilket sannolikt bidrog till att de inte prioriterades bort eller blev till något annat. Trots detta sa lärarna även här att de gärna skulle vilja ha ännu mer tid för att diskutera kursplaner och kunskapskrav.

Rektorns betydelse för att implementeringsaktiviteterna skulle fungera märktes alltså på de skolor vi besökte. På den skola som beskrivs ovan, där det rådde

ett klimat som förhindrade implementeringen på flera sätt, hade detta troligtvis uppstått delvis på grund av ett tidigare frånvarande och dåligt fungerande ledarskap. På den lilla fristående skolan försvann en del utvecklingsarbete under en period när den ordinarie rektorn var sjukskriven och ersattes av en rektor som inte kunde ge samma stöd i det pedagogiska arbetet.

På en skola hade rektorn, kanske på grund av en mycket hög arbetsbelastning, inte någon tydlig roll i det pedagogiska utvecklingsarbetet. Det var också en av de skolor där många lärare inte var nöjda med implementeringsaktiviteterna, samarbete och tid för diskussion. På den skola som beskrivs ovan, där lärarna menade att de hade pedagogiska diskussioner, uppmuntrade rektorn ämnessamarbete genom att se till att ämnesträffarna blev av. Han hade också ambitionen att varje lärare skulle undervisa i så få ämnen som möjligt samtidigt för att de skulle få möjlighet att specialisera sig inom ett område och inte få en alltför stor arbetsbörda. På denna skola var lärarna relativt nöjda med implementeringen och möjligheten till diskussion.

Något som hör tätt ihop med klimatet på skolan är viljan hos lärarna att ta till sig det nya. De flesta lärare vi pratade med var i grunden positiva till den nya läroplanen. På en av de skolor vi besökte hade det tidigare funnits en kärna av lärare som varit mycket länge på skolan och som inte hade varit mottagliga för reformer och andra nyheter. De hade haft stort inflytande på sina kollegor och av intervjuerna fick man bilden av att detta fått effekten att Lpo 94 egentligen inte implementerats ordentligt på skolan förrän kommunen startade utvecklingsarbetet kring mål och bedömning några år innan Lgr 11 infördes. Lagom till att Lgr 11 kom hade dock de allra flesta av dessa lärare nyligen gått i pension. Lgr 11 landade i ett helt annat läge på skolan och förutsättningarna för att den skulle implementeras var därmed mycket större än om de varit kvar.

Också på andra skolor hörde vi om visst motstånd. På en skola valde lärarna i ett ämne att inte delta i de kommungemensamma träffarna eftersom de inte tyckte att diskussionerna ledde någon vart. Flera lärare där, från andra skolor än den vi besökte, ansåg nämligen att den nya läroplanen inte innebar några förändringar och diskussionerna blev därför inte konstruktiva.

En lärare berättade att det var mycket stor skillnad på hur hennes olika kollegor såg på Lgr 11. Vissa lärare ville gärna diskutera det nya och utveckla sin undervisning, medan andra var mer motvilliga. "Jag har hört kolleger som har ställt frågan, har du läst Lgr 11? På den nivån är vi ibland" sa hon i intervjun 2014, när det gått tre år sedan Lgr 11 infördes.

### **Elever tog olika mycket tid**

Jämför man de två skolor vi besökte i en stor kommun, vars implementeringsarbete beskrivs här, ser man att det finns flera likheter. Båda skolorna var organiserade i arbetslag och hade ämneslagstid en gång i veckan, som ofta prioriterades bort till förmån för annat, och på båda skolorna ville lärarna ha mer gemensam tid. Ändå fick man av intervjuerna bilden av att det diskuterades och samarbetades mer på den ena än på den andra. Både lärare och rektor på den första skolan tyckte att de samarbetade mer än tidigare efter implementeringsaktiviteterna och att de blivit säkrare i sin bedömning tack vare de gemensamma diskussionerna. Området skolan låg i tycktes ha haft mer lyckade implementeringsaktiviteter från början, och lyckades hålla i dem ett tag efter att denna administrativa

områdesindelning upphört. Rektorn verkade också ha mer tid till att driva utvecklingsarbetet framåt.

Kanske kan dessa skillnader ha att göra med att man på den andra skolan ägnade mer tid åt "sociala elevärenden". När lärarna beskrev sin skola för oss berättade de att området skolan låg i kännetecknades av hög arbetslöshet, drogproblematik, höga ohälsotal och en del kriminalitet. Detta gjorde att lärarna fick ägna mycket av sin tid med eleverna åt annat än undervisning. Någon av lärarna berättade att mycket tid kunde gå åt till sådant som att boka en tolk till ett utvecklingssamtal, sedan avboka när föräldrarna inte dök upp och sedan boka om igen. Många av eleverna hade ett annat modersmål än svenska och behovet av särskilt stöd var också stort. Det ställde stora krav på lärarna som måste anpassa undervisningen så att alla förstod, samtidigt som det inte fick vara för låg nivå och gå för långsamt för andra elever. Naturligtvis hade även den första skolan liknande utmaningar, men inte alls i samma höga grad som på den andra. Vi förstod av lärarna och rektorn att det var en krävande arbetsplats som fordrade engagerade lärare, men kanske var de pedagogiska diskussionerna en sådan sak som ofta fick stryka på foten när tid och energi gick åt till andra, mer akuta problem. Dessa gjorde också att rektorn hade väldigt lite tid att ägna åt det pedagogiska ledarskapet.

### Olikheter inom samma huvudman

Även om huvudmannens storlek har haft betydelse för implementeringsaktiviteterna, vilket beskrivits ovan, är flera faktorer vi tagit upp här sådana som varierar mellan skolor och kan göra det oavsett om de tillhör samma huvudman eller inte. I de två fall där vi besökte två skolor i samma kommun såg implementeringsprocessen olika ut på de båda skolorna. I det ena fallet berodde detta delvis på den omorganisering som gjordes av utbildningsförvaltningen. På den ena skolan fortsatte samarbetet med andra skolor även efter detta, medan den andra skolan blev ensam i sitt arbete. Skillnaderna berodde dock till stor del även på andra faktorer, som beskrivits ovan. I den andra kommunen berodde skillnaderna till stor del på klimatet på de olika skolorna, liksom på ledningen. I det ena fallet fanns en stark rektor som prioriterade det pedagogiska utvecklingsarbetet, medan den andra skolan hade haft en dåligt fungerande ledning under flera år och fick en stabil ledning först under höstterminen 2011, när implementeringsaktiviteterna redan var, eller kanske snarare borde varit, i full gång.

### Mer tid för diskussioner

Redovisningen ovan visar att Lgr 11 på många sätt hade relativt goda förutsättningar att implementeras. En stor del av alla huvudmän skickade representanter till Skolverkets konferenser om Lgr 11, många hade en plan för implementeringen och den nya betygsskalan och kunskapskraven diskuterades flitigt av lärare ute på skolorna.<sup>183</sup> Alla de huvudmän som vi besökte anordnade speciella aktiviteter för att implementera Lgr 11. När vi intervjuade lärare den första

---

183 277 av 290 kommuner var anmälda till Skolverkets konferenser riktade till huvudmän. 288 av 290 kommuner var anmälda till Skolverkets konferenser riktade till lärare i grundskolan. Inga motsvarande siffror för fristående huvudmän finns. Laila Niklasson 2013: *Implementering av ny läroplan för obligatorisk grundskola – Utvärdering av Skolverkets stöd*, Eskilstuna: Mälardalens högskola, s. 40–41.

omgången var många lärare positiva till Lgr 11. De tyckte att den var tydligare än Lpo 94 och många välkomnade en betygsskala med fler steg. Flera vi pratade med påpekade också att Lgr 11 getts mycket bättre förutsättningar för att implementeras än Lpo 94.

Trots det flöt inte implementeringsinsatserna på helt utan hinder. Skolornas lokala förutsättningar påverkade arbetet och nyckelpersonerna hade ibland svårt att nå ut till sina kollegor. Att Lgr 11 och delar av bedömningsstödet sent nådde lärarna var också problematiskt. När implementeringsaktiviteterna avtog och det föll på lärarna själva att fortsätta diskussionerna försvann dessa ofta i den allmänna tidsbristen. Detta var något nästan alla lärare vi pratade med påpekade – de ville ha mer tid för att utveckla sin undervisning tillsammans med kollegor och mer tid för att diskutera bedömning.

## 6. REFORMMOTTAGANDET I STORA DRAG



## 6. Reformmottagandet i stora drag

### Kapitlets innehåll

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

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

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

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

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

### Centrala drag i fallstudien

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

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

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

### Tydligt och otydligt

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

#### Kursplanerna tydligare

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

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

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

#### Kunskapskrav och betygsskala både tydligt och otydligt

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

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

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

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

I det följande redogörs för stötestenarna i nämnd ordning.

#### *Värdeorden*

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

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

#### *Tröskelregeln*

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

---

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

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

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

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

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

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

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

#### Kunskapskrav för betyget E i slutet av årskurs 9

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

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

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

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

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

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

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

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

#### *Det centrala innehållets roll i bedömningen*

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

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

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

---

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

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

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

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

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

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

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

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

---

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

192 Kursivering tillagd.

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

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

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

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

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

I samhällskunskap finns förmågan:

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

... och som motsvarande del av kunskapskravet:

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

I svenska finns förmågan...

- söka information från olika källor och värdera dessa.

... och som en motsvarande del i kunskapskravet:

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

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

---

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

I kemi finns förmågan...

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

... och som en del av kunskapskravet:

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

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

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

... i det centrala innehållet:

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

... och i kunskapskravet:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

### **Större säkerhet med tiden**

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

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

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

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

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

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

## Förändringar i praktiken

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

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

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

## Begränsad omarbetning av undervisningen

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

194 Se kapitel 5 om de lokala implementeringsaktiviteterna.

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

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

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

### **Förändringar gjordes till följd av kunskapskrav och prov**

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

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

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

### **Annat utvecklingsarbete på sparläga och vissa reformkrockar**

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

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

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

### **Planering och elevkommunikation mer målinriktad**

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

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

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

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

---

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

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

### **Skollag, lärarlegitimation och kompetenslyft**

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

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

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

---

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

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

### **Stress och press**

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

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

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

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

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

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

## Styrning och friutrymme

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

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

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

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

198 Bland annat i Korntorgsskolan; se kapitel 3.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

### Mål- och resultatstyrning?

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

---

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

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

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

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

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

## Reformmottagandet i riket

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

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

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

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

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

## Lärarenkäter

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

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

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

## Skillnader mellan ämnen och inverkan från bakgrundsfaktorer

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

Ett sådant förfaringssätt innebär en risk för skensamband, i fall ämnestillhörigheten i sin tur samvarierar med andra bakgrundsegenskaper med betydande förklaringskraft. I analysen av materialet har vi också undersökt mer komplexa samband mellan lärarnas svarsfrekvenser och ett stort antal förklarande variabler genom att använda regressionsanalys. Utöver undervisningsämne har vi då inkluderat skolegenskaperna huvudman, antal elever, andel flickor, andel föräldrar med eftergymnasial bakgrund, andel elever med utländsk bakgrund och genomsnittligt meritvärde, och läraregenskaperna ålder, kön, utbildning och antal år i yrket i modellen. Det huvudsakliga resultatet av dessa större regressionsmodeller är att sådana bakgrundsvariabler kan öka förklaringskraften, men bara marginellt och ofta då i form av interaktionseffekter med ämnena. En jämförelse av standardiserade effekter<sup>207</sup> av å ena sidan undervisningsämne

---

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

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

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

## Tydligt och otydligt

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

### Kursplanerna

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

### Kunskapskrav och betygsskala

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

**Tabell 5.** Tycker du att de nya kunskapskraven i ämnet är tydligare eller otydligare? Procent.<sup>210</sup>

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

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

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

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

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

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

Mönstret är detsamma som för kursplanerna: det näst mest positiva alternativet var det vanligaste svaret och därefter det mest positiva 2014.<sup>211</sup> Förtrogenheten med kunskapskraven visar också samma utveckling över tid mot en känsla av ökad förtrogenhet. Precis som för förra frågan, låg dock kunskapskraven något lägre än kursplanerna: där 26 procent angav att de alltid känner sig tillräckligt förtrogna med kursplanerna, svarade 18 procent att de alltid känner så med kunskapskraven.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

bekräftelse på att det i grunden handlar om ämnenas olika karaktär och kursplanernas uppbyggnad och innehåll.<sup>216</sup>

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

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

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

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

---

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## Förändringar i praktiken

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

## Undervisning och bedömning

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

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

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

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

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

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

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

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

221 Det finns också vissa ämnesskillnader på övriga delfrågor.

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

**Tabell 11.** Det finns olika åsikter om och upplevelser av Lgr 11 och den nya betygsskalan. I vilken utsträckning stämmer följande påståenden in på din uppfattning? Procent.<sup>222</sup>

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

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

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

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

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

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

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

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

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

### Tid för olika aktiviteter

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

---

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

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

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

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

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

<sup>226</sup> När raderna inte summerar till hundra, beror det på avrundning.

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

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

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

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

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

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

---

228 Se bilaga 5.

### Ämnesskillnader

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

### Elevkommunikation, stödbehov och insatser

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

---

229 Det finns också vissa signifikanta ämnesskillnader i övriga svarsandelar.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

---

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

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

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

### Stress, administration och uppföljning

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

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

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

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

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

<sup>235</sup> När raderna inte summerar till hundra, beror det på avrundning.

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

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

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

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

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

#### Stress – utveckling över tid

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

*Vad vill lärare använda tiden till?*

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

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

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

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

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

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

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

### Styrning och friutrymme

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

#### Styrning – utveckling över tid

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

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

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

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

#### Lärarlegitimationen och de nya behörighetskraven för lärare

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

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

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

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

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

**Tabell 20.** Lärarlegitimationen och läraryrkets status. Procent.

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

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

### Vad tror lärarna om reformmålen?

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

<sup>253</sup> När raderna inte summerar till hundra, beror det på avrundning.

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

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

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

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

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

<sup>254</sup> När raderna inte summerar till hundra, beror det på avrundning.

**Tabell 22.** Tycker du att det är problem att få till stånd en likvärdig betygssättning i ämnet... Procent.<sup>255</sup>

... mellan lärare på din skola?

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

... inom kommunen?

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

... i hela landet?

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## Avslutning

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

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

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

---

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

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

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

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

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

## 7. UTMANINGAR



## 7. Utmaningar

Den undersökning som här redovisats är en implementeringsstudie, dvs. en undersökning av det praktiska förverkligandet av reformpaketet: hur det har tagits emot i skolorna, vad som har hänt i skolvardagen med anledning av det – och i viss mån också vad som inte har hänt. Till skillnad från en effektstudie, handlar alltså en implementeringsstudie inte i första hand om i vilken mån den studerade reformen leder till det åsyftade målet; i detta fall huruvida reformpaketets långsiktiga mål om ökade kunskaper och ökad likvärdighet har uppnåtts. Studien beskriver de första årens reformmottagande och kan därmed möjligen säga något om ifall det går åt rätt håll. En implementeringsstudie kan också i efterhand bidra till en förståelse av varför ett framtida utfall blir som det blir. I bästa fall kan implementeringsstudier också fylla en formativ funktion – en vägledande funktion – och på så sätt bidra till en positiv utveckling.

I detta avslutande kapitel diskuteras undersökningens resultat i termer av *förutsättningar och hinder för en lyckad implementering*. Som ett verktyg för att sortera diskussionen, används Lennart Lundqvists enkla men effektiva indelning av sådana förutsättningar i *kunna*, *förstå* och *vilja*.<sup>258</sup> I detta fall innebär det att lärarna – som de centrala bärarna av reformerna – måste kunna både förverkliga dem, förstå hur de ska göra det och också vilja göra det. Avsikten är inte att sammanfatta undersökningens resultat i sin hela bredd och variation, utan att lyfta vissa framträdande aspekter som förtjänar att övervägas i den fortsatta implementeringsprocessen.

### KUNNA: Tiden, tiden, tiden

Men är det något mer som du tycker att jag verkligen behöver veta innan jag lämnar dig?

Nej, jag tycker att jag har sagt det mesta. Men som sagt, det är väldigt svårt att hinna. Det är tiden, tiden, tiden – hela tiden. Det blir omöjligt att fixa det här. Vi vill ju gärna klara uppdraget. Men jag gör det inte. Någon annan kanske gör det. Men inte jag.

I studien framkommer många hinder av *kunna*-art: det handlar om resurser, organisation och kompetens som behövs för att reformpaketets mål ska bli verklighet. Resurser krävs till exempel för att tillhandahålla tolkar och handledning på modersmål i skolor som Strömbäcksskolan, Fågelbyskolan och Svingestaskolan och för att möjliggöra särskilt stöd i tillräcklig omfattning – i alla skolor, men tydligast kanske i skolor som Rönnviksskolan och Strömbäcksskolan. Organisation och ledarskap krävs för att möjliggöra kollegiala diskussioner, samarbete över ämnesgränser och utvecklingsarbete utifrån lokala behov. Kompe-

258 Anders Sannerstedt: "Implementering – hur politiska beslut genomförs i praktiken" i Bo Rothstein (red.) 2005: *Politik som organisation. Förvaltningspolitikens grundproblem*, s. 29. SNS Förlag, Stockholm. Tredje upplagan, fjärde tryckningen. Sannerstedt refererar alltså Lennart Lundquist 1987: *Implementation Steering – An Actor-Structure Approach*. Studentlitteratur, Lund.

tensförstärkning krävs för att säkerställa både specifika behov som språkutvecklande arbetssätt, bedömning av nya förmågor, kunskap om nya ämnesinnehåll, hur man arbetar med elever med skiftande behov i samma klassrum och om hur man kan förstärka elevers motivation, men också mer allmänna behov i form av lärare som uppfyller behörighetskraven för de ämnen och årskurser de arbetar i. Ibland finns inga sådana lärare att rekrytera: det är också ett exempel på kunna-hinder.

Listan på kunna-hinder kan alltså göras lång och den varierar mellan skolorna, men det kanske allra största kunna-hindret som framträder i den här studien är nog ändå tiden, tiden, tiden.

Tiden behövs för att förändra undervisningen i enlighet med det som är nytt i styrdokumentet, men det finns inte tillräckligt. Tiden behövs för att hinna behandla hela det obligatoriska innehållet i undervisningen, men den förslår inte. Tiden behövs för att diskutera bedömning och pedagogisk utveckling med kollegerna – och ja, visst, det görs men det behövs mer. Framför allt vill lärarna i den här studien ha tid att utveckla den egna undervisningen: att pröva nya idéer; att fundera ut lektionsupplägg som fungerar motiverande, utvecklande och utmanande för de egna eleverna; att utvärdera den undervisning som bedrivits och reflektera över hur den kan göras bättre. Kort sagt: för att utveckla utbildningens kvalitet, behövs mer tid.

Här är det viktigt att se att tidsbrist nog på sätt och vis finns inbyggt i ett yrke som lärarens: det går alltid att göra mer och bättre. Elevernas utvecklingsmöjligheter och behov är i någon mening obegränsade och dygnet har bara 24 timmar, arbetsdagen kanske åtta. Statsvetaren Michael Lipsky som formulerade den inflytelserika teorin om gräsrotsbyråkrater, menade att sådana yrken (och dit räknade han exempelvis poliser, socialarbetare och lärare) präglades av just inneboende tidsbrist.<sup>259</sup> Att det hör till själva yrkets karaktär, hindrar dock inte att stressen och pressen faktiskt också kan öka över tid. Många lärare i vår studie upplevde att kringuppgifterna, ”administrationen”, tog alltmer av deras arbetstid. Inte heller detta är lärarna ensamma om, utan det är sannolikt en del av en större samhällslig trend som pågått en längre tid.<sup>260</sup>

I vår enkät från hösten 2014 framkom att i runda tal fyra femtedelar av lärarna trodde att det administrativa arbetet och stressen för lärarna skulle öka till följd av reformerna.<sup>261</sup> I den mån det också blir så att reformpaketet i sig självt bidrar till kringarbete och tidsbrist, riskerar det alltså att motverka målet för samma reformer. I våra intervjuer berättade en del lärare om just förändringar som handlade om att delar av reformpaketet lett till ökad stress eller tidsbrist.<sup>262</sup>

Kringuppgifterna bestod av många olika saker, enligt våra lärare. Som exempel på sådant som var nytt med den nya skollagen kan nämnas den dagliga

---

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

260 Anders Forsell och Anders Ivarsson Westerberg 2014: *Administrationssamhället*. Studentlitteratur, Lund.

261 Se kapitel 6 *Reformmottagandet i stora drag*. Det är inte omöjligt att andelen skulle blivit än högre, med en högre svarsfrekvens. En av de lärare som valde att inte svara på enkäten skrev på baksidan av det tomma enkätformulär som han skickade tillbaka: ”Svaret är enkelt. Jag har inte tid att svara på din enkät! Det är resultatet av reformerna. Jag har inte tid!” (Bilaga 1.)

262 Utöver kapitel 2 och 3 finns exempel på detta också i bilaga 5 *Med egna ord*.

frånvarorapporteringen, anmälan av kränkningar till huvudmannen och möjligheten att överklaga beslut om åtgärdsprogram. Ökade möjligheter att överklaga och anmäla innebär att lärarna upplevde att de behövde dokumentera alla insatser och kontakter.

Mycket av det som tar tid och stressar kan egentligen inte beskrivas som kringuppgifter eller administration, utan är i själva verket delar av det pedagogiska arbetet. I intervjuerna i de nio skolorna, berättade lärare om hur framför allt arbete med koppling till bedömning av elevernas kunskaper blivit mer tidskrävande med den nya betygsskalan, kunskapskraven och de nationella proven.<sup>263</sup> Också arbetet i anslutning till åtgärdsprogrammen blev på vissa skolor mer tidskrävande. Mer arbete med uppföljning av elever och av skolors verksamhet kan betraktas som lyckad reformimplementering: en avsedd effekt av reformpaketet. Det studien tyder på är dock att det samtidigt kan få en negativ effekt, i den mån det tar tid från att utveckla och förbättra undervisningen, snarare än stöder detta arbete.

Känslan av stress och press kommer sig dock inte enbart av en anhopning av arbetsuppgifter. Kapitlet om Rönnviksskolan ger en illustration till hur lärare kan känna sig utsatta och ifrågasatta av både lokal och nationell politik och massmedia. Resultatjakten tillsammans med höga krav i den nya läroplanen ledde till frustration inför det till synes omöjliga uppdraget: som lärare fick man aldrig känna sig riktigt nöjd.<sup>264</sup>

## FÖRSTÅ: Som Bambi på hal is

Vi är fortfarande ute och famlar. Vi känner oss som Bambi på hal is, fortfarande efter så lång tid ändå, känns det som. Vi sätter betyg med någonting som vi kanske egentligen inte kan, om vi ska vara ärliga.

Rubriken *Bambi på hal is* är inte helt rättvisande för implementeringsförutsättningen *förstå*. På det stora hela är bilden av lärarnas förståelse av allt det nya ganska ljus. Jämfört med de tidigare kursplanerna och betygskriterierna, är de nya tydligare, svarade majoriteten av lärarna i våra enkäter: tydligare och mer användbara – och de används också i högre utsträckning i planering och elevkommunikation. Kursplanerna och särskilt kunskapskraven är visserligen bara två delar av det större reformpaketet, men spelar – som beskrivits i inledningskapitlet – en central roll i styrsystemet och i reformlogiken.

Allt var dock inte lätt att förstå och redan från start fanns ett sug efter mer information. Skolverket kritiserades för senfärdighet i utgivningen av stödmaterial och liknande, exempelvis vad avsåg hanteringen av åtgärdsprogram och tolkningen av kunskapskraven. I början av perioden trodde många lärare att

263 I kapitlen om Rönnviksskolan och Korntorgsskolan konkretiseras detta också i olika skol-sammanhang.

264 Den internationella lärarundersökningen TALIS visar att trots att en stor andel av de svenska lärarna i årskurs 7–9 på det stora hela var nöjda med sitt arbete, var omkring hälften samtidigt tveksamma till om de hade gjort rätt yrkesval, vilket var den största andelen av alla länder i undersökningen. De svenska lärarna utmärkte sig också internationellt på så sätt att bara 5 procent ansåg att läraryrket hade hög status i samhället. Skolverket 2014: *TALIS 2013. En studie av undervisnings- och lärmiljöer i årskurs 7–9*, s. 77–79. Rapport 408.

Skolverket efter hand skulle ge ut matriser eller exempelsamlingar som ett komplement till kunskapskraven. Så småningom kom också kommentarmaterial för vissa ämnen. Mottagandet var blandat. En del lärare tyckte materialet var hjälpsfullt och efterlyste likadana för övriga ämnen. Andra uppfattade exemplen som verklighetsfrämmande eller förklaringarna som otillräckliga.

Som framgått i tidigare kapitel fanns många frågor kring bedömningen, och vi har urskiljt tre stötestenar för lärarna i tolkningen av kursplanerna och kunskapskraven. Dessa är värdeorden, tröskelregeln och det centrala innehållets roll i bedömningen. I alla tre fallen spelar också tiden en roll i problematiken. Tröskelregeln framstår i första hand som ett vilja-hinder, vilket vi återkommer till i nästa avsnitt, men har också viss betydelse i frågan om det centrala innehållets roll i bedömningen.

Värdeorden kritiserades för att de öppnade upp för en alltför stor subjektivitet i tolkningen av vad som krävdes för olika betygsnivåer: olika lärare hade olika uppfattningar om vad ett ”utvecklat resonemang” var, misstänkte de intervjuade lärarna. I enkäten svarade 85 procent av lärarna att Skolverket borde ta fram fler nationella elevexempel för kunskapskraven som vägledning för lärarnas arbete.

Ur implementeringssynpunkt är det intressant att se hur lärarna i praktiken hanterade situationen. Hur gör man som lärare när man upplever att kunskapskraven inte ger tillräcklig vägledning om var betygsnivåerna ligger men ändå är tvungen att sätta betyg? Jo, man diskuterar med sina kolleger, man stöder sig på sin utbildning och framför allt sin erfarenhet och man använder de nationella proven som riktmärken.

Utbildning, erfarenhet och kollegiala diskussioner behövs i alla system. Det är ett professionellt sätt att agera från lärarnas sida och i intervjuerna framkommer som nämnts också att lärarna efter hand upplevde en större säkerhet i sin tillämpning av styrdokumentet. Men i lärarnas berättelser framträder också avvikelser eller tillkortakommanden hos dessa tillvägagångssätt:

Att diskutera med kollegerna på den egna skolan (och någon gång andra skolor i närheten) ger en samsyn på skolan, men man vet ändå inte hur lärare i riket i stort gör och tänker, påpekade de intervjuade. Lärarutbildningen i sig ger ingen ledning för hur betygsnivåerna ligger i de nya kunskapskraven, och den egna erfarenheten är många gånger begränsad till en eller ett par skolor. Erfarenheten blir på så sätt relativ i förhållande till de elever man har betygssatt tidigare. I den mån kunskapskraven upplevs som nya – om man ska bedöma andra förmågor exempelvis – ger heller inte erfarenheten någon ledning.

Om lärare stöder sig på sin erfarenhet i meningen att de fortsätter bedöma som förut, innebär det ur reformsynpunkt en utebliven förändring, vilket i sin tur vanligen betyder utebliven implementering. Just i detta fall måste det inte betyda det, eftersom läroplansreformen handlade om att förtydliga den gamla läroplanen, så att den och målstyrningen faktiskt implementerades. I den mån skolorna redan tillämpade den gamla läroplanen som avsett, måste därför icke-förändring inte tolkas som negativt ur implementeringssynpunkt. Men i den mån skolorna inte tillämpade den som avsett, blir icke-förändring detsamma som icke-implementering.

Det intervjuerna pekar på är alltså att om värdeorden inte kombineras med elevexempel eller nationella prov (med vilka följer elevexempel), finns alltså risk för icke-förändring och risk för relativ betygssättning. De nationella proven,

slutligen, ger många gånger god vägledning men är samtidigt starkt bidragande till tidsbristen under vårterminen och går på så sätt ut över undervisningen.<sup>265</sup>

Det är således ett slags dilemma: Kursplanerna och kunskapskraven i sin nuvarande konstruktion behöver, som lärarna ser det, komplement i form av nationella elevexempel, för att fullt ut fylla sin roll som riksläkare eller rättsnören. Vid sidan av ovan nämnda kommentarmaterial, följer sådana nationella elevexempel med de nationella proven. Men de nationella proven upplevs samtidigt som stora tidsslukare på bekostnad av annan verksamhet. Om nationella proven således är ett sätt att hantera ett *förstå*-hinder, så bidrar de samtidigt till det stora *kunna*-hindret tidsbrist.

I lärarnas erfarenheter och värderingar av de nationella proven i SO och NO, framträder också ett annat dilemma. Med prov som förutsätter att eleverna minns stoff som behandlades tidigt i utbildningen, blir proven inte rättvisande för elevernas verkliga förmågor, anser lärarna. Med prov som *inte* förutsätter att eleverna minns stoff, blir proven inte rättvisande för ämnet. Själva ämneskonceptionen – uppfattningen av vad ämnet är – vilar i NO och SO ganska tungt på den innehållsliga dimensionen, jämfört med ämnen som exempelvis svenska. Proven kan i dessa fall också bli orättvisande för elever med bristande språk- eller läsförståelse. I förlängningen mister då också de nationella proven sin styrkraft: en lärare som ser proven som missvisande, vill ogärna låta sig vägledas av dem i betygssättningen och anser heller inte att de fungerar för uppföljning och utvärdering på skolnivå.<sup>266</sup> Igen ser vi alltså en risk för utebliven implementering.

Denna problematik har att göra med en annan stötesten, frågan om det centrala innehållets roll i bedömningen. Det centrala innehållet återfinns i kursplanerna dels under en egen rubrik, med anvisningen om att det är ett obligatoriskt innehåll att behandla i undervisningen, och dels genom hänvisningar i kunskapskraven. De senare hänvisningarna är mer allmänna eller abstrakta än de förhållandevis konkreta och specificerade skrivningarna i avsnittet "Centralt innehåll".<sup>267</sup>

Ibland lyfts detta som ett *förstå*-hinder i intervjuerna. Det är när lärarna frågar: hur mycket och vilket centralt innehåll krävs för olika betyg i olika årskurser?<sup>268</sup> Samma lärare som lyfter denna problematik, har ofta ganska bestämda uppfattningar om vad de själva anser att eleverna behöver ha med sig från grundskolan och vad lärarna därför behöver prioritera i sin undervisning. I den meningen är lärarna sällan osäkra. Ändå efterlyser de i vissa situationer mer vägledning från staten i denna fråga. Typiska sådana situationer är samtal med elever och föräldrar, där lärarna ska förklara vad de nationella kunskapskraven kräver också i termer av innehåll. Ett annat sammanhang som nämns i intervjuerna är de nationella proven, särskilt då i ämnen som samhällskunskap och kemi. Lärarna vet inte vilket innehåll som den nationella prövningen kommer att baseras på och därför vet de inte hur de bäst kan förbereda eleverna för

265 Det finns annat som upplevs som problematiskt med de nationella proven, men här sammanfattas som sagt inte allt som framkommit i studien, utan bara vissa framträdande drag.

266 För det senare, jämför diskussionen i Korntorgsskolan mellan lärarna och rektorn, kapitel 3.

267 Skolverkets motiv för denna utformning anförs i kommentarmaterialen till de olika ämnas kursplaner, t.ex. i Skolverket 2011: *Kommentarmaterial till kursplanen i samhällskunskap*, s. 32.

268 För illustrationer, se kapitel 2 och kapitel 3. För en utförligare beskrivning av problematiken, se kapitel 6, avsnittet *Centrala drag i fallstudien/Tydligt och otydligt*. För riksrepresentativa data med anknytning till problematiken, se kapitel 6, avsnittet *Reformmottagandet i riket/Tydligt och otydligt*.

nationella proven. Tiden spelar en roll i denna problematik, på så sätt att många av lärarna upplever att det centrala innehållet är alltför omfattande i förhållande till undervisningstiden, vilket skärper deras behov att prioritera. Tröskelregeln spelar också en roll, eftersom den anger att alla delar av ett kunskapskrav ska vara uppfyllda för vissa betyg, samtidigt som de delarna hänvisar till det centrala innehållet. När alla delar ska vara med, blir det extra viktigt att veta vad ”alla delar” innebär.

Sett mot bakgrund av Lipskys teori om gräsrotsbyråkrater, är lärarnas rop på mer styrning, ännu tydligare styrdokument och så vidare, paradoxala. Det typiska för gräsrotsbyråkrater är snarare att de värnar om sitt handlingsutrymme för att effektivt kunna hantera de situationsbetingade mötena med klienterna (dvs. eleverna i detta fall).<sup>269</sup> Efterfrågan på fler elevexempel och på kunskapskrav som tydligare anger vilket centralt innehåll som eleverna måste behärska, får dock sin förklaring av den speciella situation som lärarna befinner sig i: en situation där betyg och prov är centrala mått för att jämföra och värdera skolor och för att jämföra och värdera elevers kunskaper när de ansöker till vidare utbildning.<sup>270</sup> Också Skolinspektionens tillsyn har nog sin betydelse i sammanhanget. Dessutom fyller kursplaner och kunskapskrav en funktion i kommunikationen med elever och föräldrar: de blir en auktoritet för läraren att hänvisa till för att motivera eleverna att studera och vägleda dem i studierna.

Även om studien på hela taget ger en bild av lärare som vill ha tydliga styrdokument som styr dem, finns där också exempel på hur den ökade styrningen upplevs leda till en tristare eller rentav sämre undervisning och en tråkigare och stressigare tillvaro för läraren.

## VILJA: Samhällsbyggare, inte slavar

Jag försöker förhålla mig till det här med systemskiftet så att det inte ska ... alltså att inte varken eleverna eller lärarna, eller ens skolverkspersonalen är liksom slavar under den här nya boken som har kommit ut. Utan att vi och allihopa är samhällsbyggare. Och att man får förhålla sig lite till att, vad är vitsen med att vi utbildar barnen? Vad är det vi vill att de ska ha med sig när de kommer ut?

Så därför kan jag nog säga att jag la mig vinn om [...] att inte hänga upp mig exakt på detaljer och ordalydelser som ibland kunde tyckas inte stämma överens med det som jag själv bedömde. Utan jag tog väl lite min rutin och erfarenhet av betygssättning i årskurs 9, och liksom behöll den. Och sen lät det andra vara ett stödande dokument då.

För jag märkte ju av kollegor, antingen mindre erfarna, eller kanske mer bokstavstrogna, som slet sitt hår ibland över att det var enstaka förmågor som någon elev saknade. Men den i övrigt skulle klara sig bra då. Så att för att inte stressa upp sig alltför mycket hade jag ett sådant förhållningssätt.

269 Också utifrån teorier om professioner skulle man snarare förvänta sig ett vaktslagande om det egna friutrymmet än önskemål om tydligare styrning. Läraryrket brukar betraktas som en semi-profession. Se till exempel Thomas Brante 2009: ”Vad är en profession? – Teoretiska ansatser och definitioner” i *Vetenskap för profession*, Högskolan i Borås, s. 15–34.

270 Eller som en lärare sa: ”Min tolkning av kunskapskraven får ju följder för dem i resten av livet, så det är därför jag har ont i magen.”

När det gäller lärarnas (och för den delen övriga mottagares) *vilja* finns inga direkta enkätfrågor att stödja sig på, men den allmänna bild som fallstudien ger, är att reformpaketet i många avseenden har fallit i god jord. Förväntningarna på de nya styrdokumenterna var många gånger höga. Huvudmännen arrangerade – visserligen i varierande grad, men ändå – lokala implementeringsaktiviteter och lärarna läste, diskuterade och försökte verkligen förstå hur de skulle följa den nya läroplanen, tillämpa den nya betygsskalan och använda de nya nationella proven. Om de trots detta var osäkra, läste de stödmaterial och vände sig till Skolverket med sina frågor.<sup>271</sup> Läroplanen betraktades vanligen som ett viktigt styrdokument som lärarna var skyldiga att följa – och vars auktoritet de dessutom behövde i diskussioner med elever och föräldrar. Inte minst viktiga var kunskapskraven i dessa sammanhang. Många lärare i studien berättade att de nu mer än förut använde den nya kursplanen aktivt, också för att de ansåg den vara tydligare nu och mer användbar. Dessa berättelser stöds också av enkätresultat. Att den nya betygsskalan hade fler steg togs också emot med öppna armar av de flesta intervjuade lärarna.

Tröskelregeln är dock ett exempel på hur frånvaro av *vilja* kan bli ett hinder för implementering: inte alla lärare ville tillämpa tröskelregeln fullt ut. Den var inte otydlig, snarare tvärtom, men den upplevdes ibland som alltför sträng mot eleverna, för hård eller orättvis.<sup>272</sup> Vissa lärare tillämpade den ändå; andra var mindre bokstavstroga.<sup>273</sup> Det citat som inleder avsnittet är ett exempel på detta.

Citatet är också en god illustration till viljan i en djupare betydelse och viljan som motivation i arbetet. Varför gör vi det här? Vad är meningen med alltihop? Att tillämpa styrdokumentet fullt ut kan stå i motsättning till det en lärare uppfattar som grunden i uppdraget. Resultatet blir en halvhjärtad implementering, som i exemplet med SO-läraren i Strömbäcksskolan som fortsatte att undervisa efter samma teman i samhällskunskap så att hon kunde göra det ordentligt, istället för att försöka hinna med allt i det centrala innehållet.<sup>274</sup> Hon valde sina teman utifrån ”vad är det de behöver kunna i framtiden för att överleva som vuxna?”. Vad behöver en elev ”för att kunna växa lite som människa” och för att få ”aha-upplevelser”? Inte heller tillämpade denna lärare fullt ut de högre kraven i historieämnet, för att inte ”knäcka eleverna”.<sup>275</sup>

Historia måste du ju nästan vara, ja, det är knappt universitets elever skulle kunna klara ett A och det tycker jag inte heller är rätt. Utan man måste få lite ”cred” för att man jobbar och visar intresse och får en aha-upplevelse. Så att jag, jag måste väl ärligt säga att jag inte har jätte... alltså man får inte knäcka eleverna.

271 Skolverkets upplysningstjänst tog emot många frågor per telefon och mail under de första reformåren, inte minst vad gällde bedömning och betygssättning.

272 Att denna uppfattning var utbredd märktes också i lärarenkäten 2014, se kapitel 6 *Reformmottagandet i stora drag*.

273 Vissa lärare tillämpade den inte fullt ut heller därför att de ansåg det omöjligt, alltså ett kunna-hinder. Det skulle kräva en alltför omfattande dokumentation eller det skulle kräva minutiösa överlämningar mellan lärare i olika årskurser.

274 Kapitel 6 *Reformmottagandet i stora drag*. Här handlar det ju om en kombination av vilja och kunna-hindret tiden.

275 Se också läraren i Rönnviksskolan, kapitel 2, som ansåg att de lokala politikernas fokus på betyg och siffror, missade skolans egentliga mål och mening. De incitament som den lokala ”resultatjakten” födde, stämde inte med hennes drivkrafter i arbetet. Men, som hon sa: ”jag kanske tar mitt uppdrag alldeles på för stort allvar.”

De måste få lite framgångar. De är så små. Så att de måste få surfa lite på någon framgångsväg någon gång. Och är man jätte-, alltså, intresserad. Man läser extra. Man lär sig extra. Man har synpunkter och man kan ge kritik och förslag på åsikter, man kan inte kräva mer av en unge i mitten av tonåren. Och det är alltså, det blir så kul när de blir lite politiskt engagerade och börjar, ja, alltså de måste få lite "cred" för det alltså. Det är jättejätte viktigt. För, som sagt, de är barn.

Specialpedagogen i Korntorgsskolan argumenterade på likartat sätt i sin kritik mot att eleverna i nationella proven i årskurs 6 inte fick använda de hjälpmedel som de använde dagligdags i undervisningen: vi vill ju alla, sa hon, att eleverna ska lämna skolan rakryggade och med bibehållen självkänsla.<sup>276</sup>

När saker och ting går på tvärs mot det man uppfattar som meningen med det man gör – då vill man inte riktigt. Det handlar inte om ordervägran, utan snarare om just gräsrotsbyråkrater som stänger sig till lite utrymme för att utföra också det uppdrag som är stadfäst i läroplanens inledande delar: om att stimulera individens kunskapsutveckling, bidra till deras trygghet och självkänsla och förbereda dem för att leva och verka i samhället.<sup>277</sup>

---

276 Se kapitel 3 *Korntorgsskolan och konceptet*. Rektorn i en annan skola bestämde sig helt sonika för att strunta i förbudet att använda hjälpmedel i genomförandet av proven. Ett annat exempel på när frånvaro av *vilja* blir ett hinder för reformimplementering, är lärare som inte låter sig vägledas av de nationella proven därför att de anser dem vara missvisande – exempelvis för att de inte passar elever med svenska som andraspråk.

277 Skolverket 2011: *Läroplan för grundskolan, fritidshemmet och förskolan 2011*, kapitel 1: "Skolans värdegrund och uppdrag".

## Referenser

- Brante, Thomas 2009: "Vad är en profession? – Teoretiska ansatser och definitioner" i *Vetenskap för profession*, Högskolan i Borås.
- Carlhed, Carina, Laila Niklasson och Ove Karlsson Vestman 2010: *Utvärdering av Skolverkets organisation för att revidera kursplaner inom Grundskoleprojektet, SKOLA 2011*. Mälardalens högskola, Eskilstuna.
- Ds 2008:13 *En ny betygsskala*.
- Forsell, Anders och Anders Ivarsson Westerberg 2014: *Administrationssamhället*. Studentlitteratur, Lund.
- Hertting, Nils och Evert Vedung 2009: *Den utvärderingstäta politiken. Styrning och utvärdering i svensk storstadspolitik*. Studentlitteratur, Lund.
- Hertting, Nils 2014: "Implementering: perspektiv och mekanismer", i Bo Rothstein (red.) 2014: *Politik som organisation*. Upplaga 5:1. Studentlitteratur, Lund.
- Holmlund, Helena m.fl. 2014: *Decentralisering, skolval och fristående skolor: resultat och likvärdighet i svensk skola*. IFAU Institutet för arbetsmarknads- och utbildningspolitisk utvärdering. Rapport 2014:25.
- Jahnke, Anette 2014: *Insegel till dialog. Skolans matematikutbildning – en studie i fyra praktiker*. Universitetet i Nordland, Bodø.
- Lindblad, Sverker & Thomas S. Popkewitz (red.) 2004: *Educational Restructuring. International Perspectives on Traveling Policies*. Information Age Publishing, Greenwich.
- Lipsky, Michael 1980/2010: *Street Level Bureaucracy. Dilemmas of the Individual in Public Services*. 30<sup>th</sup> Anniversary Expanded Edition. Russell Sage Foundation, New York.
- Lundquist, Lennart 1987: *Implementation Steering – An Actor-Structure Approach*. Studentlitteratur, Lund.
- Niklasson, Laila 2013: *Implementering av ny läroplan för obligatorisk grundskola – Utvärdering av Skolverkets stöd*. Mälardalens högskola, Eskilstuna.
- Pettersson, Daniel 2008: *Internationell kunskapsbedömning som inslag i nationell styrning av skolan*. Uppsala Studies in Education No 120.
- Prop. 2005/06:1 *Budgetpropositionen för 2006*. Regeringens proposition.
- Prop. 2006/07:1 *Budgetpropositionen för 2007*. Regeringens proposition.
- Prop. 2008/09:66 *En ny betygsskala*. Regeringens proposition.
- Prop. 2008/09:87 *Tydligare mål och kunskapskrav – nya läroplaner för skolan*. Regeringens proposition.
- Prop. 2009/10:89 *Bäst i klassen – en ny lärarutbildning*. Regeringens proposition.
- Prop. 2009/10:165: *Den nya skollagen – för kunskap, valfrihet och trygghet*. Regeringens proposition.
- Prop. 2009/10:219 *Betyg från årskurs 6 i grundskolan*. Regeringens proposition.

Prop. 2010/11:20 *Legitimation för lärare och förskollärare*. Regeringens proposition. Regeringsförklaringen 6 oktober 2006. [www.regeringen.se](http://www.regeringen.se) 2015-09-16.

Regeringsförklaringen 5 oktober 2010. [www.regeringen.se](http://www.regeringen.se) 2015-09-16.

Regeringskansliet: *Sveriges nationella reformprogram 2011. Europa 2020: Europas strategi för smart och hållbar tillväxt för alla*. [www.regeringen.se](http://www.regeringen.se) 2015-09-16.

Sannerstedt, Anders 2005: "Implementering – hur politiska beslut genomförs i praktiken" i Bo Rothstein (red.): *Politik som organisation. Förvaltningspolitikens grundproblem*. Tredje upplagan, fjärde tryckningen. SNS Förlag, Stockholm.

*Skolförordningen* SFS 2011:185.

Skolinspektionen: <http://www.skolinspektionen.se/sv/Om-oss/Var-verksamhet/Historik/> 2015-09-08.

*Skollagen* SFS 2010:800.

Skolverkets föreskrifter och allmänna råd om betygskriterier i grundskolans ämnen, SKOLFS 1995:65.

Skolverket 1996: *Grundskola för bildning – kommentarer till läroplan, kursplaner och betygskriterier*. Skolverket, Stockholm.

Skolverket 1996: *Grundskolan. Kursplaner. Betygskriterier*. Skolverket, Stockholm.

Skolverket 2000: *Kommentarer till grundskolans kursplaner och betygskriterier*. Skolverket, Stockholm.

Skolverket 2002: *Grundskolans kursplaner och betygskriterier 2000*. Upplaga 1:4. Skolverket, Stockholm.

Skolverket 2008: *Kursplanen – ett rättesnöre? Lärare om kursplanerna i svenska, samhällskunskap och kemi*. Rapport 310. Pdf nedladdad 2015-09-16, <http://www.skolverket.se/publikationer?id=1781>. Skolverket, Stockholm.

Skolverket 2010: *PM – En beskrivning av slutbetygen i grundskolan våren 2010*. Pdf nedladdad 2015-09-16, <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2459>. Skolverket, Stockholm.

Skolverket 2010: *Redovisning av Uppdrag att utarbeta nya kursplaner och kunskapskrav för grundskolan och motsvarande skolformer m.m.* Rapport U2009/312/S. Dnr. 2008:741.

Skolverket: *Skola 2011 Bakgrund och instruktioner för läroplansrevidering*. Dnr. 2008:741.

Skolverket 2011: *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Skolverket, Stockholm.

Skolverket 2011: *Kommentarmaterial till kursplanen i kemi*. Skolverket, Stockholm.

Skolverket 2011: *Kommentarmaterial till kursplanen i samhällskunskap*. Skolverket, Stockholm.

Skolverket 2011: *Kommentarmaterial till kursplanen i svenska*. Skolverket, Stockholm.

Skolverket 2011: *Kommentarmaterial till kursplanen i svenska som andraspråk*. Skolverket, Stockholm.

Skolverket 2011: *Kunskapsbedömning. Vad, hur och varför?* Kunskapsöversikt. Skolverket, Stockholm.

Skolverket 2012: *Kommentarmaterial till kunskapskraven i samhällskunskap*. Pdf nedladdad 2015-09-16, <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2826>. Skolverket, Stockholm.

Skolverket 2012: *Likvärdig utbildning i svensk grundskola? En kvantitativ analys av likvärdighet över tid*. Rapport 374. Skolverket, Stockholm.

Skolverket 2013: *Betygsskalan och betygen B och D. En handledning*. Skolverket, Stockholm.

Skolverket 2013: *Lärares yrkesvardag. En nationell kartläggning av grundskollärares tidsanvändning*, Rapport 385. Skolverket, Stockholm.

Skolverket 2013: *Attityder till skolan 2012*. Rapport 390. Skolverket, Stockholm.

Skolverket 2014: *TALIS 2013. En studie av undervisnings- och lärmiljöer i årskurs 7–9*. Rapport 408. Skolverket, Stockholm.

Skolverket 2014: *Redovisning av uppdrag om lärarlegitimation*. Dnr 9.1.1-2014:927.

Skolverket 2014: *Vem är försteläraren?* Pdf nedladdad 2015-09-16, <http://www.skolverket.se/publikationer?id=3188>. Skolverket, Stockholm.

Skolverket 2015: *Vad gör försteläraren?* Pdf nedladdad 2015-09-16, <http://www.skolverket.se/publikationer?id=3423>. Skolverket, Stockholm.

Skolverket 2015: *Bild, musik och slöjd i grundskolan. En sammanfattande analys av de nationella ämnesutvärderingarna*. Rapport 426. Skolverket, Stockholm.

SOU 1992:94 *Skola för bildning*. Betänkande av *Läroplanskommittén*. Allmänna förlaget, Stockholm.

SOU 2007:28 *Tydliga mål och kunskapskrav i grundskolan – Förslag till nytt mål- och uppföljningssystem*. Betänkande av *Utredningen om mål och uppföljning i grundskolan*.

SOU 2013:30 *Det tar tid – om effekter av skolpolitiska reformer*. Delbetänkande av *Utredningen om förbättrade resultat i grundskolan*.

Utbildningsdepartementet 2009: *Regleringsbrev för budgetåret 2010 avseende Statens skolverk*.

Utbildningsdepartementet U2009/312/S: *Uppdrag att utarbeta nya kursplaner och kunskapskrav för grundskolan och motsvarande skolformer m.m.* 2009-01-22.

Utbildningsdepartementet U2010/259/S: *Uppdrag till Statens skolverk om implementering av skolreformer*.

Utbildningsdepartementet U2010/6930/S: *Uppdrag till Statens skolverk att förbereda och organisera arbetet med att legitimera lärare och förskollärare.*

Utbildningsdepartementet 2010: *Förskola i utveckling – bakgrund till ändringar i förskolans läroplan.* Diarienummer: U10.027. [www.regeringen.se](http://www.regeringen.se) 2015-09-16.

Vedung, Evert 2009: *Utvärdering i politik och förvaltning.* Studentlitteratur, Lund.

**Skolverkets webbplats, länkar som används i rapporten:**

<http://siris.skolverket.se/siris/>

<http://www.skolverket.se/bedomning/betyg/betygshistorik-1.46885> 2015-02-25.

<http://www.skolverket.se/bedomning/nationella-prov> 2014-12-22.

<http://www.skolverket.se/kompetens-och-fortbildning/lararlegitimation/lagar-och-regler/legitimation-och-ratt-att-undervisa-1.223706> 2015-08-18.

<http://www.skolverket.se/kompetens-och-fortbildning/lararlegitimation/vad-kravs/utokad-behorighet/erfarenhet-ger-behorighet-att-undervisa> 2015-04-13.

<http://www.skolverket.se/kompetens-och-fortbildning/lararlegitimation/introduktionsperioden> 2015-04-13.

<http://www.skolverket.se/statistik-och-utvardering/utvarderingar/larare-undervisning-och-larande/utvarderingar-av-matematiksatningen> 2015-04-13.

<http://www.skolverket.se/kompetens-och-fortbildning/larare/matematiklyftet> 2015-04-13.

<http://www.skolverket.se/skolutveckling/larande/nt> 2014-11-24.

<http://www.skolverket.se/laroplaner-amnen-och-kurser> 2013-04-19.

<http://www.skolverket.se/bedomning/2.7039/betygshistorik-1.46885> 2015-02-25.

<http://www.skolverket.se/regelverk/fragor-och-svar/fragor-och-svar-om-betyg/betygssattning> 2015-02-26.

<http://www.skolverket.se/bedomning/2.7039> 2015-02-26.

<http://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning/amnen-omraden/matematik/undervisning/learning-studies-1.117044> 2015-09-14.

<http://www.skolverket.se/statistik-och-utvardering/laget-i-forskola-skola/attitydundersokningar> 2015-09-07.

## Ordlista

Lista som förklarar vissa ord och förkortningar i rapporten. Observera att förklaringarna inte är heltäckande definitioner utan avser hur orden används i denna rapport.

**Allmänna råd** – Rekommendationer för hur skolor och förskolor kan eller ska tillämpa förordningar och föreskrifter. Råden ska följas om skolan inte handlar på ett annat sätt som gör att kraven i bestämmelserna uppfylls. Ges ut av Skolverket.

**Auskultera** – Direkt studera yrkesutövning på platsen som ett led i den egna utbildningen.

**Bedömningsmatris** – En sorts tabell, där olika rutor beskriver steg i kunskapsutvecklingen. Används som stöd i bedömning av elevkunskaper och i kommunikation med eleverna.

Exempel på uppgiftsspecifik bedömningsmatris (del av):

| Bedömningen avser                                                                                                                              | E                                                                                                                                               | C                                                                                                                                                                                 | A                                                                                                                                           |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                                                                                                                                | Lägre                                                                                                                                           | Kvalitativa nivåer<br>→ Högre                                                                                                                                                     |                                                                                                                                             |
| <b>Problemlösning</b><br><i>Kvaliteten på de strategier som eleven använder.</i><br><i>Hur väl eleven tolkar resultat och drar slutsatser.</i> | Visar kunskap om areabegreppet genom att konstruera två figurer med lika stor area och samma form (två rektanglar eller två trianglar)          | Visar kunskap om areabegreppet genom att konstruera två trianglar med lika stor area men med olika form.                                                                          | Visar kunskap om areabegreppet genom att konstruera två trianglar med olika form och arean 12 cm <sup>2</sup> .                             |
| <b>Metod</b><br><i>Kvaliteten på de metoder som eleven använder.</i><br><i>Hur väl eleven genomför procedurer och beräkningar.</i>             | Mäter triangelns sidor eller bas och höjd och skriver ut måtten<br><i>eller</i><br>visar att arean är 12 cm <sup>2</sup> genom att räkna rutor. | Mäter och visar att arean är 12 cm <sup>2</sup> genom att korrekt använda formeln för triangelns area eller genom att visa att triangelns area är hälften av "rektangelkompisen". |                                                                                                                                             |
| <b>Begrepp</b><br><i>I vilken grad eleven visar kunskap om matematiska begrepp och samband mellan dessa.</i>                                   | Beskriver någon likhet eller skillnad mellan figurerna, t.ex. beskriver vinklar.                                                                | Beskriver någon likhet och skillnad mellan trianglarna.                                                                                                                           | Beskriver både likheter och skillnader och hur begrepp relaterar till varandra t.ex. att omkretsen är olika trots att bas och höjd är lika. |
| Etc.                                                                                                                                           |                                                                                                                                                 |                                                                                                                                                                                   |                                                                                                                                             |

Källa: Exemplet är hämtat från bedömarträning inför nationellt ämnesprov i matematik i årskurs 6 2013. [http://www.skolverket.se/polopoly\\_fs/1.189953!/Menu/article/attachment/Skrivbar\\_Mall\\_Trianglar.pdf](http://www.skolverket.se/polopoly_fs/1.189953!/Menu/article/attachment/Skrivbar_Mall_Trianglar.pdf) 2015-10-07.

**Behörighetsregler till gymnasieskolan** – Krav på vissa betyg för att få komma in på olika nationella program i gymnasieskolan.

**Betygskriterier** – Ordet användes med den förra betygsskalan under tiden med Lpo 94. Betygskriterierna preciserade vilka kunskaper som krävdes för att få betygen Väl godkänt och Mycket väl godkänt. Motsvarar det som idag kallas *kunskapskrav*.

**Centralt innehåll** – Kunskapsområden som enligt kursplanerna ska behandlas i undervisningen. *Centralt innehåll* är en egen rubrik i de nya kursplanerna.

**Digitala dokumentationssystem** – Datorprogram där läraren för in uppgifter om exempelvis elevers kunskapsutveckling och frånvaro.

**Elevhälsan** – Skolläkare, skolsköterska, psykolog, kurator och personal med specialpedagogisk kompetens. En tidigare benämning var ”elevvård”.

**Enskild huvudman** – Huvudman (ägare, ytterst ansvarig för genomförandet av utbildningen) för fristående skola.

**Formativ bedömning** – När bedömning av elevkunskaper görs som ett led i undervisningen i syfte att stödja och vägleda eleven. En bedömning med formativ funktion är framtidsytande i det att den ska ligga till grund för den framtida kunskapsutvecklingen. Den kan vara en integrerad del av undervisningen och innebära direkt och konkret återkoppling på elevens arbete, t.ex. råd om hur en uppsats kan förbättras. Det kan också handla om bedömning som underlag för en förändring av lärarens undervisning, eller en förändring av skolans arbete i stort.

**Förberedelseklass** – Undervisningsgrupp för nyanlända elever.

**Förmågor** – I de nya kursplanerna avslutas avsnitten om respektive ämnes syfte med ett antal långsiktiga mål, som kallas ”förmågor”. Genom undervisningen i ämnet ska eleverna ges förutsättningar att utveckla dessa förmågor.

**Genomsnittligt meritvärde** – För beräkning av meritvärdet, se *Meritvärde*. Det genomsnittliga meritvärdet för en skola, beräknades fram till och med läsåret 2013/2014 på avgångselevernans 16 bästa betyg.

**Huvudman** – Skolägare, ytterst ansvarig för genomförandet av utbildningen. Kan vara till exempel kommun, företag, stiftelse.

**Implementering** – Genomförande, förverkligande eller tillämpning av något; vanligen en offentlig åtgärd, insats, program, lag eller reform.

**Individuell utvecklingsplan**, förkortas IUP – En skriftlig individuell utvecklingsplan innehåller både omdömen om elevens kunskapsutveckling och en framtidsytande planering, där läraren sammanfattar och beskriver vilka insatser som ska göras av skolan samt vad eleven och vårdnadshavare kan göra för att eleven ska utvecklas så långt som möjligt. Från och med hösten 2013 behöver skriftlig individuell utvecklingsplan *inte* upprättas i årskurser där betyg sätts. I övriga årskurser måste utvecklingsplanen upprättas en gång per år istället för som tidigare en gång per termin.

**Internationell klass** – Undervisningsgrupp för nyanlända elever.

**IUP** – se *Individuell utvecklingsplan*.

**Kommentarmaterial** – I det här fallet skrifter från Skolverket som ska ge en bredare och djupare förståelse för de urval och ställningstaganden som ligger bakom exempelvis förordningstexter. Är inte juridiskt styrande i sig själva, utan tänkta att läsas i anslutning till den förordningstext som kommenteras.

**Kunskapskrav** – Beskriver vilka kunskaper som krävs för de olika betygsstegen E, C och A. Motsvarar *betygskriterier* under tiden med den förra läroplanen. Kunskapskraven är myndighetsföreskrifter fastställda av Skolverket.

**Kursplan** – Det finns en kursplan för varje ämne. Kursplanen innehåller ämnets syfte och centrala innehåll. Kursplanerna utgör en del av den nuvarande läroplanen, som är en förordning fastställd av regeringen.

**Lesson Study och Learning Study** – *Lesson Study* är en form av gemensamt professionellt utvecklingsarbete med ursprung i Japan. I sina grunddrag handlar det om att lärare tillsammans utarbetar en plan för en lektion. En lärare genomför lektionen medan övriga lärare observerar den. Lärargruppen möts och diskuterar observationerna. Planen revideras och lektionen genomförs sedan av en annan lärare osv. I svensk tillämpning har detta sätt att systematiskt observera och utveckla undervisningen kallats *Learning Study* och inkluderar då också förtest och eftertest av elevernas kunskaper.<sup>278</sup>

**Likvärdighet** – Var helst i landet en elev bor och vilka sociala omständigheter eleven än befinner sig i, ska tillgången på utbildning och utbildningens kvalitet vara likvärdig. Likvärdig betyder inte likadan, utan att kvaliteten i verksamheten är så hög att de fastställda målen kan uppnås. Utbildningen ska också ta hänsyn till olika elevers behov och sträva efter att uppväga skillnader i elevernas förutsättningar.<sup>279</sup>

**Lgr 11** – *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011.*

**Lokal pedagogisk planering, förkortad LPP** – Ett dokument där läraren beskriver vad t.ex. ett arbetsområde i ämnet syftar till, hur skolan och eleverna ska arbeta och hur elevernas kunskaper kommer att bedömas.

**Lpo 94** – *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet Lpo 94.*

**Läroplan** – Läroplanen styr verksamheten i skolan. Den innehåller skolans värdegrund och uppdrag, övergripande mål och riktlinjer för utbildningen och numera även kursplaner för utbildningen i olika ämnen. Läroplanen är en förordning fastställd av regeringen.

**Mentor** – I rapporten används ordet i två sammanhang: 1) Lärarlegitimationsreformen innebar inledningsvis att en nyexaminerad lärare skulle arbeta ett introduktionsår, för att vid årets slut kunna få ett intyg från skolan på att hon eller han var lämplig som lärare, vilket vid sidan av lärarexamen skulle bilda grundval för legitimation. Under introduktionsåret skulle den nyexaminerade läraren ha en mentor i form av en mer erfaren lärare på skolan. 2) Lärare som är ansvarig för att hålla tätare kontakt med en grupp elever; med funktioner som delvis motsvarar forna tiders klassföreståndare.

**Meritvärde** – Meritvärdet är summan av elevens slutbetyg i årskurs 9 och används bland annat i antagningen till gymnasieskolan. Betygsstegen A, B, C, D, E omvandlas till poängen 20, 17,5, 15, 12,5 respektive 10. Ej godkänt betyg, F, är 0 poäng. Tidigare beräknades meritvärdet för elevens 16 bästa ämnen och max var då 320 poäng. Nu används meritvärdet för 17 ämnen där moderna språk som språkval läggs till som ett 17:e ämne. Max är nu 340 poäng.

278 <http://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning/amen-omraden/matematik/undervisning/learning-studies-1.117044>. 2015-09-14.

279 Skolverket 2012: *Likvärdig utbildning i svensk grundskola?* Rapport 374, s. 11-13.

**NO** – *Naturorienterande ämnen*: biologi, fysik och kemi.

**NTA-lådor** – Undervisningsmaterial i NO och teknik. Lådorna med experiment att använda i undervisningen är en del av det större konceptet *Natur och teknik för alla* som beskrivs som ett utvecklingsprogram där också nätverk och fortbildning ingår.

**Progression** – Ungefär: kunskapsutveckling. *Progressionsuttryck* – ord som anger steg eller skillnader i kunskapsutveckling.

**Nyckelperson** – Skolverket anordnade särskilda konferenser till stöd för den lokala implementeringen, bland annat riktade till lärare. Huvudmännen erbjöds att sända särskilt utsedda personer att delta på dessa konferenser, varefter de ofta fick i uppdrag att sprida informationen och stödja implementeringen på sin skola. Dessa personer kallas i rapporten ”nyckelpersoner”.

**”Pys-paragrafen”** – Smeknamn på en undantagsbestämmelse i skollagen som säger att läraren har möjlighet att bortse från enstaka delar av kunskapskraven vid betygssättningen om det finns särskilda skäl för detta. Med särskilda skäl menas att eleven har en funktionsnedsättning eller andra liknande personliga förhållanden som inte är av tillfällig natur och som hindrar eleven från att nå ett visst kunskapskrav.<sup>280</sup>

**”Reformlogik”** – Med ”regeringens reformlogik” avses hur regeringen tänkte sig att de långsiktiga målen för reformerna skulle uppnås. Ibland används orden ”reformteori” och ”förändringsteori” för rekonstruktioner av antaganden och idéer om på vilket sätt reformer ska leda till avsedda mål.

**Skolform** – Med *skolformer* avses utbildning riktad till olika grupper. Exempel på skolformer är grundskola, specialskola, gymnasieskola, gymnasiesärskola osv. Skolformerna och fritidshemmen utgör tillsammans *skolväsendet*.

**Skriftliga omdömen** – Dokument där läraren beskriver elevens kunskapsutveckling och aktuella kunskapsnivå.

**SO** – *Samhällsorienterande ämnen*: geografi, historia, religionskunskap och samhällskunskap.

**Stoff** – Ungefär: innehåll, material eller kunskapsområde; det som ska läras in.

**Summativ bedömning** – När bedömning görs i syfte att ge ett omdöme, sätta betyg osv., alltså ungefär summerar vad eleven hittills kan.

**Systematiskt kvalitetsarbete** – Ett systematiskt kvalitetsarbete innebär att alla som arbetar i förskolan, skolan och vuxenutbildningen systematiskt och kontinuerligt följer upp verksamheten, analyserar resultaten i förhållande till de nationella målen och utifrån det planerar och utvecklar utbildningen.

**”Tröskelregeln”** – Att alla delar av respektive kunskapskrav ska vara uppfyllda för att eleven ska kunna få betyget E, C eller A. Observera att ”tröskelregeln” är ett ord vi av bekvämlighet använder i just denna rapport, för att enklare kunna beskriva erfarenheterna av denna regel. Ordet används däremot *inte* i förordningar eller i Skolverkets normerande, kommenterande eller stödjande material.

**Värdeord** – Ord som används i kunskapskraven för att särskilja olika betygsnivåer från varandra, t.ex. *grundläggande*, *goda* respektive *mycket goda* kunskaper.

---

280 <http://www.skolverket.se/bedomning/betyg/elever-med-funktionsnedsattning>, 2015-10-06.

**Åtgärdsprogram** – Ett åtgärdsprogram ska utarbetas för en elev som ska ges särskilt stöd. Av programmet ska behovet av särskilt stöd och hur det ska tillgodoses framgå. Av programmet ska det också framgå när åtgärderna ska följas upp och utvärderas och vem som är ansvarig för uppföljningen respektive utvärderingen. (Skollagen 3 kapitlet, 9 §).



År 2011 sjösattes en rad reformer i skolan. Det kom en ny skollag, läroplan, betygsskala och nya nationella prov. Regeringens syfte med dessa och andra reformer var att förbättra elevernas kunskaper och öka likvärdigheten i utbildning och betygssättning.

Hur blev det då i praktiken när allt skulle genomföras?  
Hur tog lärarna emot reformerna och hur påverkades deras arbete?

Den här rapporten handlar om hur reformerna landade i grundskolans vardag. I fokus står lärare i årskurserna 7–9 under de allra första reformåren. Vi berättar om nio skolors arbete med att omsätta reformerna i konkret organisation, planering och undervisning. Med hjälp av enkäter till nationella urval av lärare belyser vi också reformmottagandet i riket i stort.

Rapporten vänder sig till alla som är intresserade av skolan, men särskilt till beslutsfattare på olika nivåer.

*Skolverket*

[www.skolverket.se](http://www.skolverket.se)