

Vaghet och vanmakt

– 20 år med kunskapskrav i den svenska skolan

Gunnar Hyltegren

På följande sidor finner du avhandlingens:

Diskussionsdel

Hela avhandlingen finns här:

<http://hdl.handle.net/2077/37062>



Diskussion

I tre omgångar har staten utformat nationella kunskapskrav för att styra skolan: år 1994, 2000 och 2011. De förhoppningar som riksdagsledamöter har på kunskapskraven är omfattande, enligt studiens resultat i del 2. Man förväntar sig att de klart och tydligt definierar den miniminivå av kunskaper som alla elever har rätt till. Utifrån definitionerna hoppas man att lärare och skolor på ett likvärdigt skall kunna bedöma vilka elever som har rätt till extrastöd upp till miniminivån. Studiens resultat i del 3 tyder dock på att kunskapskraven i ämnet svenska är mycket vaga och att deras användbarhet som sådana bedömningsredskap därmed kan ifrågasättas. Vagheten kan dessutom ses som en möjlig förklaring till att lärare kan förstå kunskapskraven på så olika sätt vilket studiens resultat i del 1 visar. Sammanfattningsvis pekar alltså studiens resultat på möjligheten att vaga nationella kunskapskrav leder till att lärare förstår dem på olika sätt och att den nationella likvärdighet som är riksdagens förhoppning därmed omintetgörs.

I det följande skall studiens resultat diskuteras utifrån tre övergripande ideal vilka också bildar avsnittets underrubriker: Att undvika Frölundalärarnas problematik, Att undvika orealistiska förhoppningar, och Att undvika icke-professionalitet.

Att undvika Frölundalärarnas problematik

Studiens forskningsfrågor har vuxit fram ur den problematik som uppstod läsåret 1995/96 på Frölundagymnasiet. Skolans samhällskunskapslärare såg de nya nationella kunskapskraven som absoluta och hävdade därför att det fanns en avgörande skillnad gentemot det tidigare relativa betygssystemet. Lärarnas förståelse av kunskapskraven resulterade i att många elever riskerade betyget Icke Godkänt i samhällskunskap. Detta ledde till ett antal konfrontationer med skolledningen. En av lärarna gjorde själv betydande försök att hitta en fungerande målstyrning men misslyckades. Detta gav som resultat att de nationella kunskapskraven av den läraren inte längre används i avgörandet mellan godkända och icke godkända kunskaper. Men vad hade hänt på Frölundagymnasiet om lärarna haft tillgång till denna studie? Skulle det gett lärarna

ett annat perspektiv på betygssystemet? Hade de i så fall hanterat situationen annorlunda?

Det är naturligtvis omöjligt att veta svaren på dessa frågor. Men genom kontrafaktiska resonemang kan de åtminstone diskuteras. I ett sådant resonemang kan man t.ex. föra in en ny faktor och därefter begrunda den hypotetiskt förändrade situationen (Lilliestam, 2013). Men för att inte resonemanget skall bestå av fria fantasier måste det utgå från de handlingsalternativ som rimligen står till buds i den aktuella kontexten.

Utifrån studiens resultat i del 1, som redovisar hur lärare kan uppfatta kunskapskrav, hade Frölundalärarna kanske börjat fundera över om nationell likvärdighet någonsin kan uppstå inom ramen för så olika uppfattningar. I studiens resultatdel 2 skulle man läst om några riksdagsledamöters stora förhoppningar på vad kunskapskraven kan utträta i svensk skola. Kanske hade man då som samhällskunskapslärare börjat överväga möjligheten av en klyfta mellan skolan som realiseringsarena och riksdagen som formuleringsarena. Studiens resultat i del 3 skulle säkert ha fått lärarna att undra över vilka samhällskrafter som skapat den uppkomna situationen. Sannolikt hade lärarna också kopplat ihop resultaten av de tre delstudierna. Då hade de rimligen insett att det inte tjänar någonting till att på en enskild skola försöka sig på en ambitiös uttolkning av kunskapskraven. Problemet ligger inte på den nivån.

Ett alternativ i den uppkomna situationen hade kanske varit att kräva kompetensutveckling på området bedömning och betygssättning. Men mer sannolikt är att Frölundalärarna dragit slutsatsen att kunskapskrav inte är möjliga att konstruera på nationell nivå, någonting som redan Frits Wigforss vid 1940-talets början var väl medveten om (Selghed, 2004). Kanske hade man också fått förståelse för att om nationella kunskapskrav preciseras, så kommer de att svälla ut och bli till alltmer omfattande beteenderegler. Sådana detaljerade regler blir till slut omöjliga att hantera, någonting som MUT-projektet visade redan på 1970-talet.

För att undvika att hamna i den problematiska situation som inledningskapitlet beskriver finns hypotetiskt åtminstone följande tre handlingsalternativ för lärare: 1) man anpassar de nationella kunskapskraven, 2) man hittar på egna kunskapskrav, och 3) man använder en relativ betygssättning. Under följande tre rubriker diskuteras dessa tre handlingsalternativ mot bakgrund av studiens resultat men ställs också i relation till andra forskningsresultat.

Anpassar lärare de nationella kunskapskraven?

Måhända uppfattar lärare de nationella kunskapskraven som utkast eller skisser snarare än som absoluta krav. En sådan grundinställning kan göra det legitimt att anpassa kraven så att de harmonierar med situationen i klassen eller på den egna skolan. I detta sammanhang är det dock av vikt att begreppet anpassning inte förväxlas med en omformulering till undervisningsmål. En sådan omformulering ansåg man i reformens begynnelse att lärare skulle verkställa så att kunskapskraven skulle kunna användas mer direkt som delmål i undervisningen (Forsberg & Wallin, 2005).

Statistiken visar att betygen har ökat varje år sedan det nya betygssystemet infördes 1994, något som inte kan förklaras av förbättrade prestationer. Det finns i stället forskning som tyder på att mer konkurrensutsatta skolor tenderar att gradera sina elever högre än andra skolor och att elever i yrkesförberedande program är högre betygssatta än elever i studieförberedande (t.ex. Wikström, 2005). Om inte betygen är likvärdiga förlorar de förmågan att leva upp till vissa av de förhoppningar som riksdagens ledamöter har på dem. Konsekvensen blir också skilda förutsättningar för eleverna att lära, vilket Korp (2006) visar. Det som krävs av eleverna skiljer sig alltså mellan olika skolor.

Om bakgrunden till betygssättningens olikvärdighet skulle vara att lärare anpassar de nationella kunskapskraven, så innebär detta inte nödvändigtvis att lärarna är klandervärda. En orsak tycks, enligt denna studie, istället vara att de nationella kraven inte är så konkreta som krävs för att de skall ha en styrande inverkan (jfr. Åman, 2011). En annan möjlig orsak tycks vara att kunskapskraven för lärarens del är svåra eller till och med omöjliga att använda, vilket studiens resultat i del 3 indikerar. Målrelaterad betygssättning förutsätter att kunskapskraven är utformade på ett lämpligt sätt i förhållande till de elever som de skall tillämpas på. Om detta inte är fallet, kan det innebära att lärare anpassar kriterier och mål mer utifrån vad de egna eleverna klarar av än vad som är rimligt utifrån kunskapskravens formuleringar (Azeem m.fl., 2011). Ett annat skäl till att lärare anpassar kraven kan vara att de inte fått tillräckligt stöd i att förstå och följa betygssystemet (Seljhed, 2004).

Lärares anpassning av kunskapskraven kan också leda till att elever går miste om sin medborgerliga rätt till vissa grundläggande kunskaper. Därmed förverkligas inte heller den likvärdighet som bygger på begreppet *jämlikhet genom kompensatoriska insatser*, en likvärdighet i resultat som innebär lika värde inför fortsatt utbildning och arbetsmarknad (Lindensjö & Lundgren, 2000).

Grundskolans timplan, med sina angivelser av den undervisningstid i varje ämne som eleven minst skall erbjudas, kan ha invaggat skolans beslutsfattare i en falsk trygghet innebärande att man tror att eleverna ändå får vad de har rätt till (Rönnerberg, 2007). Men enligt idéerna bakom målstyrningen av svensk skola är det läroplanen och kunskapskraven som skall styra och inte timplanen (Hugo, 2007). Det ansågs dock, redan innan läroplansreformen år 1994, att timplanen på grund av målstyrningen skulle komma att luckras upp på det lokala planet (Johansson & Johansson, 1994). Men trots att redan läroplanen för grundskolan, Lgr 80, öppnade upp för en viss flexibilitet i skolans traditionella timplan (Nyros, 2006), så har ändå inte tidsstyrningen släppt sitt grepp om skolan. Mot bakgrund av studiens resultat i del 3, kan detta tyda på en insikt i att kunskapskraven kanske inte är, eller ens kan bli, ett så skarpt instrument som man först trodde.

En annan fråga som också kan ha betydelse i detta sammanhang är förhållandet mellan kunskapskraven och de andra målen i skolans styrdokument. Kommittédirektivet *Översyn av grundskolans mål- och uppföljningssystem m.m.* (Dir. 2006:19) från Utbildnings- och kulturdepartementet, uppmärksammar den målträngsel som uppstått. Bakgrunden till detta är, enligt direktivet, bland annat att antalet mål i läroplanen och kursplanerna är stort samt att mål från tidigare läroplaner ofta lever kvar hos lärare parallellt med de nya målen. Om skolans jämlikhet skall innebära en rättighet för alla elever att erhålla en viss minsta kunskapsbas, måste denna, enligt Hadenius (1990), bestämmas av kunskapsmål som står över de andra målen i skolans styrdokument. Sådana mål måste alltså kunna sätta stopp för lärare som anpassar kraven så att de harmonierar med de egna eleverna och den egna situationen. Men mot bakgrund av resultaten i denna studie, och mot bakgrund av att staten har gjort tre försök att styra skolan med hjälp av nationella kunskapskrav, kan det diskuteras om sådana absoluta kunskapsmål någonsin kommer att kunna införas.

Lärares anpassningar av de nationella kunskapskraven kan också vara orsakade av en strävan att realisera formativa bedömningar. Sådana bedömningar måste nämligen utföras dynamiskt och med individuell anpassning (Lundahl, 2006). Skillnaderna i lärares hantering av kunskapskraven kan också bero på den polarisering av kulturellt och ekonomiskt kapital mellan skolor som skett genom utbildningssystemets marknadsanpassning (Korp, 2010). Lärares anpassningar kan vara mer motiverade i en skola med låga kunskapsresultat än i en skola med höga. Utifrån detta perspektiv kan utbildningsminister Björklunds uttalande ifrågasättas om att det behövs både tydligare och tidigare

krav om elevernas kunskapsresultat skall kunna höjas (Wernberg, 2009). I den utsträckning som kunskapskraven anpassas för att möta eleverna på en rimligare nivå kan det antas att sådana insatser får en begränsad effekt. Möjligheten att se lärandet som ett frigörande inslag i individernas liv (Alheit, 2009) och på så sätt motivera eleverna, kan också tänkas försvåras i en skola med fasta kunskapskrav. Utbildningsministerns förslag till tydligare och tidigare krav i skolan kan då bli en björntjänst. Dessutom innebär lärandet, i skolan och i det övriga livet, förändringar med avseende på såväl kunskaper som handlingar (Lave, 2009). Detta innebär att det är angeläget att undervisning organiseras så att eleverna kan vara både aktiva, engagerade och kunniga. Därför finns en risk med tydligare och tidigare kunskapskrav, särskilt om dessa används som absoluta förlagor när undervisningen skall planeras, kunskapstester konstrueras och genomföras samt när kunskaper skall bedömas. Anledningen till att det ändå, trots denna risk, framförs krav på tydliga och mätbara kunskapskrav är att skolan anses vara i behov av effektivisering (Segolsson, 2011).

Det finns dessutom tecken som tyder på att kunskapskrav av typen mål att uppnå kommit att dominera på bekostnad av de mer öppna målen att sträva mot, vilket Forsberg & Wallin (2005) beskriver. Detta inskränker lärarnas handlingsutrymme när de vill ta individuella hänsyn till elevers olikheter. Ämnets kursplan riskerar därmed att upplevas mer som en begränsning än som en möjlighet. När dessutom termerna godkänt och icke godkänt av lärare används på individuella prov och inlämningsarbeten, vilket studiens resultat i del 1 visar, ges de en absolut prägel och kan få en oavsedd effekt som ett av skolans sanktionsmedel. Därmed bidrar de till en marginalisering av elever som inte når upp till definierade gränser, vilket Forsberg & Wallin (2005) visat. För att eleverna skall bli aktiva, engagerade och kunniga i olika sammanhang kan det alltså vara bra att lärare anpassar kunskapskraven så att elever får en lagom utmaning och blir bättre motiverade i skolarbetet. Men anpassningarna kan också ske för att läraren skall kunna bevara de viktiga förtroendefulla relationerna till dem (Lilja, 2013), relationer som är grundläggande för om läraren alls skall kunna motivera sina elever.

Hittar lärare på egna kunskapskrav?

Ett andra handlingsalternativ för att undvika Frölundalärarnas problematik skulle kunna vara att man som lärare hittar på egna kravkonstruktioner, antingen enskilt eller i en ämnesgrupp. Kanske uppfattar man de nationella kun-

skapskraven som antingen för krångliga att använda eller för svåra för eleverna att uppnå. Tholin (2006) ger exempel på formuleringar som garanterar betyget Godkänt bara eleven är närvarande under lektionstid. Men det finns också exempel på att man lokalt formulerar krav som talar om vad eleverna skall *göra* vilket, enligt Tholin, är avsevärt lättare än att beskriva vad eleverna skall *kunna*. Andra exempel är när man som lärare sätter betygsgränser på enskilda prov och uppgifter och på så sätt hittar på egna kunskapskrav för de olika betygsnivåerna. Bland de betygsskalor som praktiseras i olika länder finns exempel där betyg fördelas efter procentsatser eller poäng av maxpoäng (Azeem m.fl., 2011). Detta kan ha inspirerat de lärare som, enligt studiens resultat i del 1, sätter betyg på prov genom att utgå från maxpoängen och dra procent- eller poänggränser. Med tanke på hur de nationella kunskapskraven är konstruerade, enligt studiens resultat i del 3, framstår det som mycket osannolikt att man som lärare kan lyckas med konststycket att omvandla kunskapskravens ord till betygsgränser, uttryckta som procent eller poäng av maxpoängen på enskilda prov.

En bakgrund till att lärare finner egna lösningar genom att hitta på egna kunskapskrav kan vara syftet att bevara en förtroendefull relation till elever och för den delen även till vårdnadshavare. Det kan då vara ett framgångsrikt sätt att dra betygsgränser med hjälp av något så skenbart exakt som provpoäng. Metoden kan ses som ett försök att beskriva svårfångade, glidande och gradmässiga kunskapsskillnader i termer som, enligt Hartman (2004), enbart ger sken av att klassificera. En lärare som drar betygsgränser på ett enskilt prov, t.ex. utifrån det uppenbara förhållandet att eleven antingen har nått 50 procent av provets maxpoäng eller inte, kan vinna respekt i både elevers och föräldrars ögon. Åtminstone slipper läraren att med ord reda ut vad eleven måste kunna för att få ett visst betyg. Ett annat skäl till att dra betygsgränser på enskilda prov kan vara motsättningen mellan bedömningen som medel och bedömningen som mål. Läraren kan uppfatta sin egen löpande bedömning som en hjälp i riktning mot kunskapskraven, medan eleverna uppfattar bedömningen som ett mål och kunskaperna som ett medel för att denna bedömning skall bli så bra som möjligt (Andersson, 2000). För att inte eleverna skall känna sig missnöjda eller tappa i motivation väljer läraren att göra betygsbedömningar på enskilda prov och inlämningsuppgifter under terminens eller kursens gång. Förfaringsättet innebär att läraren måste dra egna betygsgränser och alltså använda sig av egenkonstruerade kunskapskrav. Men detta behöver nödvändigtvis inte vara negativt utan kan få den effekten att eleverna

lär sig mer jämfört med om en mer formell användning av kunskapskraven tillämpats.

De nationella kunskapskraven bör, om de skall kunna kopplas till olika betygsnivåer, förhålla sig till den förändring och utveckling av kunskaper som sker genom elevernas lärande. Men om detta lärande inte bara är informativt, dvs. handlar om *vad* man vet, utan också är transformativt, dvs. handlar om *hur* man vet (Kegan, 2009), kan kunskapskrav som adderar nya saker på allt högre nivåer⁵⁷⁰ vara dåligt anpassade till verkliga förändringar i elevernas ämneskunskaper. Därmed kan de förlora sin förmåga att relatera till och stimulera kunskapsutvecklingen. Detta kan ha motiverat lärare att ta fram egna kravkonstruktioner ämnade att fungera bättre för en specifik elevgrupp. Sådana anpassningar eller egenkonstruktioner kan också tänkas ha påverkats av vissa samtida teoribildningar om lärande. Illeris (2007) beskriver till exempel lärandet som omfattande både emotionella, sociala och samhälleliga dimensioner vilket gör att skolans uppdrag att stimulera och åstadkomma lärande blir mer komplext än att bara förmedla kunskaper och färdigheter. Dessutom måste elevernas erfarenheter förstås, enligt Elkjaer (2009), inte bara som uttryck för kognition och kommunikation utan också som uttryck för känsla, estetik och etik. Med andra ord förändrar och integrerar lärande ett flertal faktorer i kropp och medvetande som färdigheter, attityder, värderingar, känslor, trosuppfattningar och idéer (Jarvis, 2009). Att som lärare hålla fram orubbliga kunskapskrav vilka eleverna måste uppnå kan, utifrån detta perspektiv, störa den utveckling som eleverna faktiskt befinner sig i men också leda till att viktiga förtroendefulla relationer tar skada.

Tillämpar lärare en relativ betygssättning?

Ett tredje handlingsalternativ för att undvika Frölundalärarnas problematik skulle kunna vara att man som lärare helt enkelt rangordnar sina elever och genomför en relativ fördelning av betygen, trots att något annat är stipulerat. Detta sker lämpligen utifrån lärarens erfarenhet av vad som ”brukar fungera”. Invändningarna mot detta handlingsalternativ, förutom att det tycks strida mot gällande bestämmelser, kan vara att en elevs prestationer görs beroende av andra elevers prestationer (Azeem m.fl., 2011). Det kan också handla om att en sådan betygssättning snarare främjar konkurrens än samarbete mellan elever. Men, enligt Azeem m.fl., kan det också finnas fördelar som utifrån lä-

⁵⁷⁰ Kunskapskraven mellan år 1994 fram till 2011 var principiellt konstruerade på detta sätt.

rarens perspektiv överväger nackdelarna, nämligen att en relativ betygssättningsmodell är förhållandevis lätt att använda och kommunicera och därför kan uppfattas som effektiv och rättvis när det gäller att rangordna inför kommande utbildning.

Studiens resultat i del 1, där lärares förståelse av kunskapskrav behandlas, visar att lärare kan förstå de nationella kunskapskraven som problematiska. Ett skäl är att de nationella kunskapskraven uppfattas som alltför vaga, en föreställning som också har stöd i studiens resultatdel 3. Ett annat skäl är att elevers ämnesmässiga kunskaper är så komplexa och individuellt varierande att allmängiltiga kunskapskrav inte går att ställa upp. Att uppfatta nationella kunskapskrav som principiellt omöjliga kan leda till att man varken försöker anpassa de nationella kraven eller hitta på egna kunskapskrav. Alternativet kan därför bli att använda en relativ betygssättning. Men detta betyder inte att undervisningen vare sig är mållös eller saknar kunskapskrav. Bara att målen är av typen mål att sträva mot och att kunskapskraven är olika för olika elever utifrån ambitionen att de skall utvecklas optimalt.

Det finns ytterligare ett problem med förutbestämda kunskapskrav som kan beskrivas utifrån Engeströms (2009) framställning av lärandet som expansivt. Ett sådant lärande karaktäriseras av att varken vara stabilt eller möjligt att bestämma i förväg. Skälet är att det inte bara är linjärt utan också innebär sidoförflyttningar med nya och alternativa begreppsbildningar som resultat. De nationella kunskapskraven kan alltså i så fall inte beskriva denna typ av oförutsett lärande. Därför kan de också upplevas som mer hindrande än hjälpanande av de lärare som på detta sätt uppfattar att elevernas lärande inte bara är rätlinjigt utan också och i väsentlig mening expansivt.

En indikation på att man som lärare kan uppfatta att betygssättning inte bara kan utan också bör vara relativ kan härröras till att kunskap liksom intelligens är möjlig att mäta på intervallskalenivå⁵⁷¹ (Seljhed, 2004; Hartman, 2004). En relativ bedömnings- och betygssättningsmodell, där elevernas prestationer normeras genom att jämföras med varandra (Azeem m.fl., 2010), kan stämma bättre överens med hur lärare uppfattar skillnaden mellan olika elevprestationer. Hur bra en elevprestation är kan ur detta perspektiv normeras mot flera olika jämförelseobjekt, t.ex. klassens elever, andra klasser på skolan

⁵⁷¹ Skalan har lika stort avstånd mellan varje skalsteg och bygger ofta på antagandet om normalfördelning, t.ex. alltså en sådan skala med vilken intelligensmätningar görs.

och lärarens egen erfarenhet bakåt i tiden. I studiens resultatdel 1 finns exempel på lärare som resonerar på detta sätt.

Ett annat motiv för lärare att använda sig av relativ betygssättning kan vara svårigheten att motivera betyg. I en målrelaterad betygssättningsmodell framhålls ibland möjligheten att utforma kunskapstest så att samtliga elever klarar hela eller åtminstone den övervägande delen av detta. En sådan konstruktion antas bättre kunna motivera eleverna till framtida ansträngningar. När terminen eller kursen lider mot sitt slut kan läraren få svårt att sätta betyg. Testtillfällena har inte påvisat tillräckliga kunskapsskillnader mellan klassens elever som gör det motiverat att ge dem olika betyg. Slutsatsen för lärarens del kan i ett fall som detta bli att i fortsättningen redan från början konstruera prov som rangordnar med en tillräckligt stor spridning så att eleverna själva kan uppfatta tydliga skillnader mellan de olika resultaten (Bjørnåvold, 2000).

I det nuvarande betygssystemet skall eleverna, som nämnts, formellt inte jämföras med varandra (Widén, 2010). Men en lärare kan alltså, trots det, tycka att elevernas kunskapsskillnader är lättast att uppfatta när de jämförs med varandra. Skillnaden mellan nuvarande betygssystem och det tidigare relativa betygssystemet med betygsskalan 1 till 5, är att det numera inte finns nationella prov som har funktionen att hjälpa lärare i *samtliga* ämnen med fördelningen av betygen (Waldow, 2010). Sådana principer fanns det däremot i det relativa systemet.⁵⁷²

Lärares användning av relativ betygssättning kan, som diskuterats ovan, vara ett sätt att lösa problem. Samtidigt innebär det vissa risker eftersom den relativa betygssättningen traditionellt, enligt Murphy (1995), kan innebära en snäv definition av kunskapsprestationer, t.ex. så att det som är lätt mätbart tas med och det som är relevant men inte lika lätt att mäta negligeras. Å andra sidan finns det, som nämnts, väl utvecklade och etablerade psykometriska metoder som baseras på relativa tänkesätt och som, enligt Biggs (1998), gör det möjligt att framgångsrikt mäta egenskaper hos människor, t.ex. för att åstadkomma en likvärdig sortering inför senare skolnivåer.

⁵⁷² Kallades tidigare standardprov i grundskolan och centrala prov i gymnasieskolan och som mellan åren 1962 och 1994 gavs i vissa av skolans ämnen, bl.a. svenska, engelska och matematik. Men även i övriga ämnen skulle lärarna följa samma betygsfördelning som klassens elever fick i dessa centralt anordnade prov.

Att undvika orealistiska förhoppningar

Studiens resultat i del 2 visar att det bland riksdagsledamöterna finns en förhoppning om möjligheten att styra skolan med nationella kunskapskrav. Bland annat anses kunskapskraven bidra till att skolan fokuserar på kunskap, att lärarna kan kommunicera vad som krävs till elever och föräldrar samt att utvecklingssamtalen därmed blir viktiga verktyg för elevens kunskapsutveckling. Sammantaget leder målstyrningen via nationella kunskapskrav till frigörelse, förnyelse och motivation i det svenska skolväsendet, enligt de undersökta riksdagsmotionerna. Mot bakgrund av studiens resultat i del 3, där kunskapskravens användbarhet undersöks, framstår det, som nämnts, inte som självklart att målstyrningen med kunskapskrav har förmågan att lyfta skolan genom att i förväg definiera dess resultat.

Används kunskapskraven?

Staten har sedan 1990-talets början konstruerat och sjösatt tre försök att styra skolan via kunskapskrav. Studiens resultat visar inte att kunskapskraven har blivit mer precisa över tid och därmed mer användbara som lärarens bedömningsredskap. Vad gäller kunskapskraven från år 2011 kan vagheten betraktas som mer påtaglig än någonsin. Vaghet är dock inte detsamma som flertydighet utan skall förstås som motsatsen till precision (Hartman, 2004). För att undvika vaghet måste man precisera de begrepp som kunskapskraven innehåller. Vaghet gör alltså att förståelsen blir osäker eftersom det inte går att bestämma vilka alternativa förståelsesätt som är mest rimliga. Att timplanen för de olika ämnena i grundskolan trots allt finns kvar, kan tyda på en medvetenhet om att de nationella kunskapskraven är alltför oprecisa för att kunna fungera som skolans likvärdighetsgaranti.

Utvecklingen sedan 1994 har, enligt Forsberg & Wallin (2005), avspeglats i talet om en allt starkare styrning av skolan. I propositionen 1990/91:18 *Om ansvaret för skolan*, används uttrycket en mål- och resultatorienterad styrning som innebär att staten anger kunskapskrav och riktlinjer för vad skolarbetet skall ge som resultat (Lundahl, 2006). Men termen målstyrning ersattes snart av termen deltagande målstyrning. Ett av argumenten var att stärka kunskapskravens legitimitet, inte bara bland lärare utan också bland externa intressenter, enligt Forsberg & Wallin (2005). I takt med att betoningen på statens ansvar för uppföljning och kontroll av skolans resultat ökade, ändrades senare beteckningen till mål- och resultatstyrning. Det sistnämnda begreppet, resul-

DISKUSSION

tatstyrning, blev till slut överordnat målstyrningen. Samtidigt som styrsystemet utvecklats på detta sätt har de svenska eleverna presterat allt sämre vilket åtminstone delvis kan bottna i styrsystemets bidrag till det som av Forsberg & Wallin beskrivs som en marginalisering av elever. Men de sjunkande resultaten skulle också kunna bero på att målstyrningen, istället för att bidra till att släppa loss lärares kreativa krafter, lett till i en centralisering genom ökade krav på utvärdering och resultatkontroll (Carlgren & Englund, 1996).

En bakgrund till målstyrningen av den svenska skolan var alltså att den ansågs kunna stimulera skolans lokala utveckling (Lundahl, 2006). Staten anger målen och skolorna skall i konkurrens med varandra förbättra metoderna. Men en sådan målstyrning förutsätter att det går att dra en någorlunda skarp gräns mellan verksamhetens mål och sättet att åstadkomma det som målen beskriver (Rombach, 1991; Wahlström, 2002). För att lärarna skall engageras i att tillsammans utforska vilka vägar som bäst leder till det önskade resultatet, måste kunskapskraven, enligt Edström (2002), vara öppna och övergripande. En slutsats av detta kan vara att varken staten, skolor eller enskilda lärare bör konkretisera kunskapskraven, t.ex. i lokala dokument, så att de beskriver den eftersträvningsvärda responsen i detalj. En sådan hantering skulle förvandla kunskapskraven från att vara mål för verksamheten till att bli en form av regler för elevernas beteende, vilket torde innebära att hela idén med målstyrningen går förlorad.

Svårigheten att på nationell nivå få lärare att rätta sig efter vad kunskapskraven utsäger, eller tycks utsäga, kan också bero på, vilket Remesal (2011) hävdar, en målkonflikt mellan kunskapsbedömningens pedagogiska respektive samhälleliga funktion. I det förstnämnda fallet önskar lärare göra lärande bedömningar, i det sistnämnda gäller det att sätta ett betyg på varje elev oavsett om detta är till gagn för elevens fortsatta motivation för lärande eller inte. Men i den utsträckning som den nationella likvärdigheten uppfattas som viktigare finns en möjlighet att det som står i kunskapskraven tar över sådana lokala undervisningsmål som formuleras med utgångspunkt i elevens behov. Detta kan i så fall skada det engagemang som målstyrningens idé förutsätter, nämligen att både lärare och elever utvecklar undervisningen tillsammans (Olin, 2009). Ett annat sätt att uttrycka saken är att säga att i den grad lärare strävar efter att göra lärande bedömningar genom att ta hänsyn till vad som är rimligt att uppnå för elever, minskar möjligheterna för kunskapskraven att vara redskap i den nationella styrningen av skolan.

När lärarens handlingar styrs av en värderationalitet kan utgångspunkten tas i läroplanernas beskrivningar av människolivets okränkbarhet, individens frihet och integritet, alla människors lika värde samt solidaritet med svaga och utsatta. Ur ett sådant perspektiv kan läraren göra anpassningar av kunskapskraven, eller till och med hitta på egna kunskapskrav, för att på ett bättre sätt möta eleverna där de befinner sig. Alternativet är en mål-medelrationalitet som håller fast vid kunskapskravens formuleringar av det som eleverna skall uppnå. Förhållandet mellan de två formerna av rationalitet kan beskrivas som en målkonflikt där betoningen på den ena hindrar eller utsläcker den andra (Fransson & Lundgren, 2003). En lösning på problemet med konflikten mellan en lärande bedömning och den bedömning som har syftet att registrera elevernas kunskapsnivåer kan vara att helt enkelt skilja dessa åt (William, 2011). Önskvärdheten av detta kan också, i Black & Williams (1998) och Hatties (2012) anda, ses mot bakgrund av att lärande bedömningar i undervisningen anses vara det oöverträffat bästa enskilda sättet för att öka elevens engagemang och förbättra studieresultatet.

I takt med att strävan efter att göra bedömningen och betygssättningen mer nationellt likvärdig intensifieras, kan detta paradoxalt nog minska skolans effektivitet i förhållande till kunskapskraven. Orsaken till detta kan vara att den bedömning som läraren gör av pedagogiska skäl för att hjälpa eleven att komma framåt i sitt lärande är svår att förena med objektiv rättvisa på nationell nivå (Lundahl, 2006). Detta kan även uttryckas som en målkonflikt mellan kunskapsbedömningens pedagogiska respektive samhällseliga funktion. Den samtida tendensen att skolans kunskapsmätningar blivit allt mer betydelsefulla kan möjligen också avläsas i att lärare upplever sig ha blivit förminskade, från att vara kunniga yrkesutövare till att bli enbart sorterare (Mickwitz, 2011). Som lärare är det lustfyllt med nöjda elever men frustration kan uppstå när det kommer till betygssättningen. Frustrationen kan antas bli större ju mer man undvikit att bedriva undervisning med särskiljande kunskapskontroller. Enligt Håkansson (2006) verkar det finnas ett negativt samband mellan kunskapskravens inflytande och elevens upplevelse av skolan som lustfylld. Ju färre kunskapskontroller som läraren har, desto mer nöjda blir eleverna. Mot denna bakgrund bör frågan ställas huruvida eleverna lär sig mer och bättre om de är nöjda eller om ett bra lärande måste inskränka på denna nöjdhet.

Lärare är, enligt Klapp Lekholm (2010), påverkade av en mångfald faktorer som tillsammans skapar en viss undervisnings- och bedömarpraktik. Den balansgång mellan olika faktorer, som man som lärare knappast kan undvika,

kan alltså bidra till att kunskapskraven inte styr bedömningen. Ett exempel på en sådan situation är när lärare modifierar sin bedömningspraktik för att stärka elevernas motivation för lärande eller för att de skall lyckas bättre i sina studier. I ett sådant fall kan de nationella kunskapskraven minska i betydelse.

Riksrevisionen (2011) konstaterar, i en uppföljning av statens styrning mot en likvärdig betygssättning i grundskolan, att betygssättningen fortfarande inte sker på ett likvärdigt sätt trots att problemet varit känt under en lång tid och omfattande insatser har gjorts. Ett av skälen, enligt revisionen, är att Skolverkets metoder inte har fått tillräckligt genomslag bland de betygssättande lärarna. Ett annat skäl är det delade ansvaret mellan stat och huvudman vilket komplicerar styrningen. En ytterligare fråga som Riksrevisionen ställer är om statens styrmedel är tillräckligt verkningsfulla. Bland annat har det framkommit att Skolverkets stödmaterial inte upplevs som tillräckligt omfattande och ingående av lärare. De nationella proven bör få en mer renodlad roll att vara vägledande för betygssättningen. Men även på den lokala nivån brister det, bl.a. i fråga om tid för att sätta sig in i och tillämpa Skolverkets anvisningar och stödmaterial, tid för professionella samtal för att kalibrera betygssättningen, menar Riksrevisionen.

En fråga som Riksrevisionen undviker att ta upp är den principiella möjligheten att formulera så precisa nationella kunskapskrav att de kan fungera som den nationella likvärdighetens försvarare. Mot bakgrund av studiens resultat kan det ifrågasättas om staten, trots sina tre försök, någonsin kan prestera tillräckligt precisa kunskapskrav. Detta kan också ses mot bakgrund av vad som beskrivs i Läroplanskommitténs huvudbetänkande *Skola för bildning* (SOU 1992:94). Under tjugo- och trettioalet och under femtio- och sextioalet gjordes en rad försök att uttrycka kunskapsmål i termer av de resultat som skall uppnås, dvs. i form av kunskapskrav. Men målen blev torftiga kataloger på uppgifter som eleverna skulle lösa och därför omfattande och praktiskt svåra att hantera. Men tankemodellen, enligt betänkandet, är ”som abstraktion givetvis tilltalande och lever fortfarande i debatter” (ibid., s. 120).

Saknas förutsättningarna?

Enligt studiens resultat i del 2, anger riksdagsledamöterna i de undersökta motionerna tre förutsättningar som krävs för att kunskapskraven skall få den betydelse som man hoppas på. Dessa är deras konstruktion, den kontext i vilken de skall användas och de komplement som måste till. Vad gäller kun-

skapskravens konstruktion kan det förefalla utgöra en grundläggande aspekt för möjligheten att få skolsystemet att fungera. Studiens resultat i del 3, där kunskapskravens användbarhet undersöks, visar emellertid att kunskapskraven är utomordentligt vaga. En orsak, som nämnts, till detta kan vara en skillnad mellan formuleringsarenan där kunskapskraven formuleras och realiseringsarenan där lärare skall sätta kraven i verket. Lindensjö & Lundgren (2000) antyder att en bakomliggande idé har varit att om bara kunskapskraven är tydliga, samt vissa regler finns på plats, så kommer det hela att fungera. En sådan uppfattning är diskutabel av minst två skäl. Går det att skapa så tydliga kunskapskrav att de kan förverkliga riksdagsledamöters förhoppningar? Om man antar att detta är möjligt, trots studiens resultat i del 3, vad är det som säger att lärare kommer att rätta sig efter sådana nationella kunskapskrav? Problemet i detta fall kan vara avståndet från styrningsnivå till handlingsnivå. Det förefaller, enligt Alexandersson (1998), vara lätt att på styrningsnivån ställa alltför omfattande krav om vad som skall åstadkommas. I denna polaritet mellan styrning och genomförande blir det osäkert vem som ytterst bär ansvaret för skolan. Studiens resultat i del 2 visar att riksdagsledamöter inte verkar tvivla på att det finns brister i kunskapskravens konstruktion. Ett sådant tvivel skulle annars ha undergrävt möjligheten att formulera så omfattande förhoppningar på vad kunskapskraven kan utträta i svensk skola.

Kontexten, den andra förutsättningen som riksdagsledamöterna anger, hänvisar till sådant som måste fungera på olika nivåer för att kunskapskraven skall infria de förhoppningar som knyts till dem. På den nationella nivån handlar det bland annat om att staten måste ta ansvar för kunskapskraven så att de inte blir för många eller för otydliga men också så att de förankras hos de professionella. Av studiens resultat i del 3 framgår att antalet delkrav i de undersökta kunskapskraven gör deras användbarhet komplicerad, bland annat därför att skolan och lärarna måste arrangera ett stort antal bedömningssituationer. Resultatet visar också att kunskapskraven är så otydliga att deras användbarhet också av det skälet kan ifrågasättas. Studiens resultat i del 1, som behandlar lärares förståelse av kunskapskrav, indikerar att det finns lärare som felaktigt använder de i läroplanerna beskrivna kunskapsformerna fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet för att göra skillnad på olika betyg. Sammantaget kan det alltså ifrågasättas om staten har tagit det ansvar som riksdagsledamöterna räknar med i de undersökta motionerna. Men även den av riksdagsledamöterna efterlysta förutsättningen att lärare är välinformerade om

DISKUSSION

vilka kunskapskraven är och att de har tillräckligt hög kompetens för att kunna använda dem på rätt sätt, kan staten ha försummat.

Komplementen slutligen, handlar om sådant som kunskapskraven måste kompletteras med för att kunna fungera enligt syftet. På nationell nivå krävs, enligt riksdagsledamöterna, kontrollinsatser och utvärderingar så att kommuner och fristående skolor ger alla elever vad de behöver för att nå målen. För detta finns ett statligt verk, Skolinspektionen. Men även Skolverkets arbetsverktyg för lokala sambandsanalyser, SALSA, har detta syfte. På lokal nivå krävs att elever, lärare och skolledare arbetar ut lokala förtydliganden och mål. Samtidigt ska de lokala förtydligandena inte innebära en sänkning av kraven så att det räcker med att eleven är närvarande för att få godkänt (Tholin, 2006). Som komplement till kunskapskraven behövs också nationella prov, enligt riksdagsledamöterna. Syftet med dessa prov är, enligt Skolverket, att stödja en likvärdig och rättvis bedömning och betygssättning samt ge underlag för en analys av i vilken utsträckning kunskapskraven uppnås på skolnivå, på huvudmannanivå och på nationell nivå. Utöver detta skall också de nationella proven bidra till att konkretisera kursplaner och ämnesplaner och en ökad måluppfyllelse för eleverna. Eftersom de nationella proven, åtminstone i den allmänna debatten, tycks vara ansedda som viktiga redskap för nationell likvärdighet skall denna möjlighet närmare diskuteras i det följande.

Det finns 17 ämnen i grundskolan och närmare 150 ämnen i gymnasieskolan där ämnena i sin tur består av cirka 890 olika kurser. I grundskolan blir eleven terminsvis betygssatt i ämnen medan betygssättningen i gymnasieskolan sker efter varje kurs. Nationella prov genomförs i årskurs 3, 6 och 9 i grundskolan samt i vissa kurser på gymnasial nivå. Följande uppställning i tabell 25 ger en översikt av när och i vilka ämnen som proven ges.

Tabell 25. De nationella proven i grund- och gymnasieskolan efter år 2011

	Grundskolan	Gymnasieskolan
ENGELSKA	Årskurs 6 och 9	Engelska 5, obligatoriskt för alla Engelska 6, obligatoriskt för högskoleförberedande program
SVENSKA/svenska som andraspråk	Årskurs 3, 6 och 9	Svenska 1 eller svenska som andraspråk 1 Svenska 3 eller svenska som andraspråk 3, obligatoriskt på program där kurs 3 i svenska och svenska som andraspråk ingår
MATEMATIK	Årskurs 3, 6 och 9	Obligatoriskt i den inledande och i den högsta avslutande kursen på programmet och inriktningen (ges i kurserna 1a, 1b, 1c, 2a, 2b, 2c, 3b, 3c och 4)
SO ⁵⁷³	Årskurs 6 och 9 (obligatoriskt från och med våren -14)	
NO ⁵⁷⁴	Årskurs 6 och 9 (obligatoriskt från och med våren -14)	

Som synes ges nationella prov i fem av grundskolans sjutton ämnen.⁵⁷⁵ Men eftersom grundskolan tilldelas olika antal undervisningstimmar i olika ämnen enligt den nationella timplanen⁵⁷⁶, visar en beräkning som tar hänsyn till detta att elevens tid i ämnen som har nationella prov uppgår till 51 procent av den totala tiden. Situationen i gymnasieskolan däremot kan beskrivas utifrån typfallet att en elev har två nationella prov i engelska, två i svenska samt två i matematik, vilket ger som resultat att andelen kurser med nationella prov är 24 procent av totalantalet.⁵⁷⁷ Möjligheten för en lärare att få stöd i betygssättningen från nationella prov är alltså obefintlig i 49 procent av betygssättningsfällena i grundskolan och i 76 procent av dessa tillfällen i gymnasieskolan. Att se de nationella proven som viktiga komplement för en likvärdig betygssättning i riksdagsledamöternas mening, kan alltså ifrågasättas. Det har dessutom konstaterats att lärare ibland hanterar de nationella proven samt betygssätt-

⁵⁷³ Geografi, historia, religionskunskap eller samhällskunskap.

⁵⁷⁴ Biologi, fysik eller kemi.

⁵⁷⁵ Anledningen till detta är att nationella prov i SO endast ges i ett av de fyra SO-ämnena i samband med betygssättningen i årskurs 6 respektive i årskurs 9. Det tar alltså fyra år innan nästa nationella prov ges i samma ämne. Motsvarande gäller för NO-proven men där handlar det om tre ämnen.

⁵⁷⁶ T.ex. har ämnet svenska 1490 timmar, matematik 1020, engelska 480 och ämnet bild 230.

⁵⁷⁷ Varje kurs som har nationella prov omfattar 100 gymnasiepoäng vilket skall jämföras med 2500 gymnasiepoäng för en hel gymnasieutbildning oavsett program.

ningen i relation till dessa felaktigt. Enligt Korp (2010) bör detta förstås som en konflikt mellan den centrala nationella nivån och utbildningens decentralisering snarare än som bristande kunskap och ambition hos lärarna. Även utifrån detta perspektiv kan det ifrågasättas om riksdagsledamöternas förhoppningar på de nationella proven är befogade.

Nationellt konstruerade prov, så kallade standardprov, började användas läsåret 1943/44 i folkskolan, efter flera års arbete med konstruktion och normering (Forsberg & Lindberg, 2010). Standardproven användes fram till 1997⁵⁷⁸ när de ersattes av nationella ämnesprov. Skillnaden mellan standardprov och nationella prov var att de förra syftade till att göra betyg satta av olika lärare jämförbara, både inom de ämnen där proven gavs men också i de andra ämnena, medan de senare primärt ska stödja läraren vid betygsättningen i ett ämne. I och med denna förändring försvagas också möjligheten för att nationellt konstruerade prov skall kunna fungera som komplement till nationella kunskapskrav, t.ex. för att stödja en nationellt likvärdig betygsättning.

Brister lärarstödet?

I de undersökta motionerna uttrycker riksdagsledamöterna en förhoppning om att kunskapskraven tillsammans med betygen ger information om hur eleven ligger till och att läraren kan kommunicera vad som krävs till elever och föräldrar. Men lärare kan måhända uppleva att de i det dagliga arbetet saknar stöd för att använda kunskapskraven på detta sätt. Mickwitz (2011) har visat att påtryckningar inte bara kommer från elever och föräldrar utan också från skolledning och huvudmän som önskar att höga betyg skall sättas. Med vaga kunskapskrav har man som lärare kanske inte så mycket att sätta emot, vilket också skulle kunna förklara både betygsinflation och ökande olikvärdighet mellan skolor (Wikström, 2005). Lärarnas inflytande i denna maktkamp mellan olika intressenter kan dock tänkas vara beroende av hur det lokala samtalet på skolan ser ut. Utan sådana samtal som reder ut problemen kring bedömningsfrågorna, kan lärare försättas i en osäker situation (Gustafsson, 1999). Därmed kan också viljan till och utrymmet för pedagogiska samtal minska och därmed drivkrafterna till att tänka ut förbättringar, pröva och utvärdera för att på så sätt skapa en bättre skola, menar Gustafsson. Men problematiken med på-

⁵⁷⁸ I gymnasieskolan genomfördes nationella kursprov första gången på vårterminen 1997. De nationella ämnesproven i svenska, matematik och engelska för skolår 9 genomfördes för första gången vårterminen 1998.

tryckningar kan också kopplas till olika förhandlingar om skolans resurser. Dessa kan föras mellan huvudmän och enskilda skolor och mellan skolläda och personalgrupper. Men även förhandlingar mellan olika personal- och lärargrupper kan ske eftersom skolans resurser också måste fördelas mellan dessa. I ett sådant förhandlingsspel, vilket Edström (2002) visar, kan den enskilde läraren uppleva sig väl så kringskuren som under den gamla regelstyrningens dagar med en åtföljande känsla av ofrihet och minskad lust att bidra till skolans utveckling.

I en situation där de nationella kunskapskraven upplevs som svåra eller omöjliga att använda, kan känslan av bristande stöd vara påtaglig. Detta kan tänkas vara fallet för 28 av de 30 intervjuade lärare, vilket även Seljhed (2004) visar. De intervjuade lärarna anger att anvisningarna för hur man skall använda det mål- och kunskapsrelaterade betygssystemet är alltför bristfälliga för att man skall kunna betygssätta i enlighet med styrdokumentet. I denna ödsliga situation kan det diskuteras varifrån läraren skall hämta sin professionella kraft. För även om man som lärare arbetar och gör så gott man kan och resultatet blir vad det blir, så innebär trots allt mål- och resultatstyrningen, enligt Carlgren & Marton (2000), en möjlighet att elevernas lärande blir det professionella objektet i lärarens arbete. Denna yrkesroll kan också tänkas bli stärkt av idealet om en lokal frihet att bestämma över metoder och insatser med ett utökat ansvar i förhållande till tidigare styrsystem (Lundahl, 2006).

Men vad betyder det då om kunskapskraven inte är speciellt användbara som lärarens bedömningsredskap? Vem är det som drar det kortaste strået i denna situation? Kanske kan de två begreppen "private good" och "public good" (Englund, 1993) användas för att ytterligare belysa problematiken. Möjligheten att välja skola för sina barn torde också innebära möjligheten att välja bort sådana skolor som har knappa resurser, t.ex. på grund av en större andel elever som behöver olika former av extra stöd. Denna valfrihet leder inte bara till mer utbildningsresurser för det egna barnet; den valda skolan är ju ekonomiskt rikare. Där finns också en större koncentration av så kallade "fina elever"⁵⁷⁹ som kan fungera som föredöme och sporre i skolarbetet. Lärarna på de gynnade skolorna måste sannolikt inte sätta en lika stor andel icke godkända betyg som lärarna på de fattigare. Därmed kan det antas att lärare på fattigare skolor också utsätts för en större press att sätta "snälla" betyg. När denna

⁵⁷⁹ Uttrycket är hämtat från *Uppdrag Granskning* där Profilskolans vd i Stockholm, Greger von Sivers, säger att han vill skydda de "fina" eleverna på skolan från de stökiga.

press inte kan motarbetas med hjälp av tydliga nationella kunskapskrav blir den fattiga skolan allt fattigare i takt med att kunskapskraven vattnas ur och därmed elevernas kunskapsstillväxt. Om det trots allt skulle vara så att lärare på en fattig skola bestämmer sig för att till varje pris hålla upp kunskapskraven, så skulle det kunna leda till att den läggs ner eftersom kostnaderna till slut spränger skolans budgetram.

Faller resultaten?

Det har diskuterats om kommunaliseringen kan ha gjort att staten förlorat en del av sin makt över skolan (Wahlström, 2002). Studiens resultat i del 3 tyder på att det också kan finnas skäl att diskutera om inte de vaga kunskapskraven också kan vara en faktor. Den balans mellan politikerns ansvar att formulera kunskapskrav och de professionellas ansvar att genomföra den utbildning som skolans decentralisering var avsedd att skapa (Fransson & Lundgren, 2003) kan ha blivit rubbad. Kunskapskravens vaghet betyder rimligen att statens inflytande har blivit mindre än vad som avsågs. Å andra sidan tycks det finnas befogade invändningar mot alltför precisa kunskapskrav. Sådana riskerar att reducera elevers och lärares möjligheter att tillsammans planera och utforma skolarbetet så att detta blir så väl fungerande som möjligt (Bergman, 2007). Sammantaget skulle slutsatsen kunna bli att staten inte kan skaffa sig inflytande i skolans verksamhet via nationella kunskapskrav.

I PISA-undersökningen 2012 som gäller läsförståelse, matematik och naturvetenskap, deltog totalt 65 länder, däribland alla 33 OECD-länderna. Resultatet visar, enligt Skolverket (2013), att de svenska 15-åringarnas resultat försämrats ytterligare. I matematik är det 25 av 34 OECD-länder som presterar bättre än Sverige, i läsförståelse 19 OECD-länder och i naturvetenskap 25 OECD-länder. För första gången presterar svenska elever under OECD-genomsnittet i samtliga tre kunskapsområden. När det gäller resultatet sett över tid så har svenska 15-åringars genomsnittliga resultat försämrats inom samtliga tre områden jämfört med den närmast tidigare PISA-undersökningen år 2009. Dessutom har resultaten försämrats i såväl matematik jämfört med 2003, i läsförståelse jämfört med år 2000 som i naturvetenskap jämfört med år 2006, det första året som respektive kunskapsområde var huvudområde i PISA. I den utsträckning som detta sammantaget kan ses som en allvarlig försämring bör frågan ställas om varför elevernas resultat har sjunkit. Mot bakgrund av den svenska skolans homogenisering, där lika möter lika och där dy-

namiken i mötet mellan olika elever har förfallit, kan sjunkande kunskapsresultat förstås som avsaknaden av goda och kunniga elevförebilder (Utbildning & Demokrati, 2010). Kanske kan sociala teorier om lärande ge den bästa förklaringen utifrån sin betoning av interpersonella relationer med goda förebilder att imitera (Wenger, 2009). En ytterligare orsak till den svenska skolans sviktande resultat kan vara att kunskapskraven av lärare kan uppfattas som uttryck för enbart artmässiga kunskapstyper. Konsekvensen av detta kan bli att vissa lärare enbart söker efter sådant hos elevernas kunskaper som kan kategoriseras som ett antingen-eller, måhända med särskilt tålmod i förhållande till de elever som riskerar att inte kunna få ett godkänt betyg. Därmed riskerar de lika viktiga gradmässiga skillnaderna i elevernas kunskaper att bortses från med risk för att de elever som redan kan en viss sak inte stimuleras att bli bättre.

I Skolverkets sammanfattning av rapporten *PISA 2012 - 15-åringars kunskaper i matematik, läsförståelse och naturvetenskap*, frågar man sig om införandet av det målrelaterade betygssystemet bidragit till att kravnivån sjunkit och därmed de försämrade resultaten. Fredriksson & Vlachos (2011) menar att eftersom ett icke-godkänt resultat får allvarliga konsekvenser för den enskilde eleven, men också för skolan och elevens lärare, är det naturligt att skolans fokus i allt högre grad kommit att handla om att alla elever ska "uppnå målen" och få godkända betyg. Samtidigt har utvecklingen, enligt forskarna, gått mot en generellt fallande kunskapsnivå. En möjlig bakgrund till detta är att skolornas arbetssätt i allt högre grad bestäms av elevernas förutsättningar. Det är möjligt, enligt Fredriksson & Vlachos, att skolorna via det målrelaterade betygssystemet fått incitament att ta större hänsyn till de svagare eleverna på ett sådant sätt att den genomsnittliga kunskapsnivån har blivit lidande.

Att undvika icke-professionalitet

Varierar kunskap enbart artmässigt?

Kunskapstyper och kunskapsgrader

Lärares bedömning och betygssättning av elevernas kunskaper kan knappast vara en fråga om att *enbart* observera vad eleven kan eller inte kan. Att också lägga märke till *hur* bra, välutvecklat, säkert, etc., som ett visst kunnande är, framstår som minst lika viktigt. Resonemangets rimlighet kan belysas i föl-

jande exempel. Ett barn som vill kunna cykla, men som inte kan cykla, har som mål att lära sig detta. Men just i den situationen som det är meningsfullt att säga till barnet att det kan cykla, dvs. erövrat en viss *kunskapstyp*, kan det ändå vara långt kvar till målet. Först när barnet kan cykla utan alltför stor risk att ramla och slå sig har det också erövrat en tillräcklig *kunskapsgrad*. I detta perspektiv framstår alltså lärandet som innebärande två aspekter: att lära sig något som man ännu inte kan och att bli bättre på det som man kan eller precis har lärt sig. Lärarens bedömning av elevers kunskaper framstår alltså med nödvändighet som innehållande både en artmässig och en gradmässig aspekt.

Enligt studiens resultat i del 1 finns det lärare som förstår de nationella kunskapskraven som beskrivningar av olika kunskapstyper för de skilda betygsnivåerna. I de fall där denna uppfattning dominerar riskerar kunskapsutvecklingens gradmässiga aspekt att ställas i bakgrunden. Detta kan leda till att läraren inte ser sin uppgift som någonting mer än det uppenbarligen inskränkta att se till så att elever erövrar vissa kunskapstyper. Kanske är detta också den implicita innebörden i uttrycket att ”eleverna skall nå målen”. Att lärares förståelse av fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet som kunskapstyper kan innebära en inskränkning av elevernas lärande, har i någon mån redan behandlats ovan. Men det kan också belysas utifrån forskning som skiljer på kumulativt, assimilativt och ackommodativt lärande (Illeris, 2007; 2009). Den förstnämnda formen, det kumulativa lärandet, är inriktat på att lägga till nya saker utan att förändra den tidigare förståelsen. Detta torde vara ett ideal för den elev som är nöjd med ett godkänt betyg och som av läraren får veta att man för godkända kunskaper bara behöver ”kunna fakta”. Då räcker det ju med att t.ex. upprepa vad som står i läroboken. Men genom denna missuppfattning hos läraren riskerar eleven att gå miste om att kunna utveckla sin förståelse på olika områden av ämnet. Istället borde läraren eftersträva den sistnämnda formen av lärande, dvs. den ackommodativa, för alla elever, med målet att det är elevens tänkande som skall förändras av de nya intrycken (Hyltegren & Lindqvist, 2010). Men den vanligaste formen av lärande i skolan, enligt Illeris, är tyvärr den assimilativa där det istället är de nya intrycken som förändras för att passa in i det gamla tänkandet. Det som flyttar in förändras alltså snarare än det sammanhang i elevens tänkande till vilket ”inflyttningen” sker.

Kunskapstyper som nivåbeskrivningar

Enligt ett av kunskapskraven för betyget E i slutet av årskurs 6 skall alla elever kunna skriva olika slags texter med *begripligt innehåll* och *i huvudsak fungerande struktur* samt *viss språklig variation*.⁵⁸⁰ Frågan är om dessa delkrav kan betraktas som tre kunskapstyper som man har eller inte har. För det första, är det så att elever skriver texter med antingen ett begripligt eller ett icke begripligt innehåll? För det andra, kan texters struktur vara antingen i huvudsak fungerande eller inte i huvudsak fungerande? Betyder det sistnämnda möjligen att strukturen är delvis fungerande? Och för det tredje, skriver elever med antingen en viss språklig variation eller inte med en sådan variation? Kan en språklig variation som inte når upp till kravet att vara *viss* betecknas som icke befintlig? Eller är den kanske bara obetydlig? Studiens resultat i del 3 tyder på att de undersökta nationella kunskapskravens användbarhet som likvärdiga bedömningsredskap är liten eller obefintlig. En indikation på svårigheten, med de ovan beskrivna delkraven som exempel, är att det rimligen inte går att använda dem på ett utvecklingssamtal med elever och föräldrar, t.ex. ”du skriver visserligen olika slags texter med *begripligt innehåll*, men strukturen är inte *i huvudsak fungerande* och texterna saknar *en viss språklig variation*”. Om slutsatsen är riktig, så betyder det inte bara att lärare vänder de nationella kunskapskraven ryggen utan också att de förhoppningar som riksdagsledamöterna uttrycker i de undersökta motionerna inte kan infrias.

Kunskapstyper som trosuppfattning

Studiens resultat i del 1 visar att lärare kan förstå de nationella kunskapskraven som uttryck för kunskapstyper. Flera av dem hänvisar till kunskapsformerna fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet. Uppfattningen är alltså att kursplanernas kunskapskrav för olika betygsnivåer är konstruerade utifrån dessa begrepp. Detta sker trots att läroplanen uttryckligen talar om att fakta tillsammans med förståelse, färdighet och förtrogenhet finns närvarande i alla kunskapssammanhang och på samtliga kunskapsnivåer. De skilda kunskapsformerna kan därför inte rangordnas. En konsekvens av lärares användning av läroplanernas fyra F på det här sättet är att eleverna till synes enkelt kan delas in i olika typer, t.ex. en typisk G-elev som i det föregående betygssystemet,

⁵⁸⁰ Hela kunskapskravet inklusive värdeorden för betygsnivåerna lyder på följande sätt: Eleven kan skriva olika slags texter med [A. tydligt / C. relativt tydligt / E. begripligt] innehåll och [A. väl / C. relativt väl / E. i huvudsak] fungerande struktur samt [A. god / C. förhållandevis god / E. viss] språklig variation. (åk6)

eller en typisk E-elev i det nuvarande. Grunden för denna typologisering kan antas vara att kunskapsutvecklingen generellt uppfattas som olika trappsteg av skilda kunskapstyper. Antingen befinner sig eleven på det ena trappsteget eller också befinner sig eleven på det andra. Tanken är förförisk eftersom den gör det skenbart enklare att bedöma och sätta betyg; antingen har eleven uppnått eller också har eleven inte uppnått kraven. Det kan diskuteras varför lärare förstår kunskapskraven på detta kategoriserande sätt. Ett skäl har redan antytts, nämligen den skenbara enkelheten att motivera betyg vilket i sin tur kan innebära att förtroendefulla relationer till eleverna inte undergrävs. Sådana relationer är viktiga, bland annat för att kunna få eleverna motiverade i skolarbetet (Frelin, 2010; Åman, 2011; Lilja, 2013). Dessutom är förtroendefulla relationer viktiga för den egna arbetstillfredsställelsen (Åman, 2011; Lilja, 2013).

Kunskapskraven som betygsmotivering

Kursplanen i svenska 1 för gymnasieskolan 2011 innehåller kunskapskrav som är formulerade i fem stycken. I det sista stycket beskrivs fyra aspekter av elevens kunnande. Dessa varierar i anslutning till betygsnivåerna A, C och E på följande sätt.

Eleven ska kunna göra [A. *välgrundade och nyanserade* / C. *välgrundade* / E. *enkla*] reflektioner över hur språklig variation hänger samman med talare och kommunikationssituation samt ge exempel på [A. och *nyanserat diskutera* / C. och *diskutera* / E. saknas] hur språk och språkbruk kan markera avstånd och samhörighet. Dessutom resonerar eleven [A. *utförligt, utifrån flera olika perspektiv* / C. *översiktligt, utifrån några olika perspektiv* / E. *översiktligt*] om attityder till [A. *flera olika former* / C. *några olika former* / E. *någon form*] av språklig variation.

För den lärare som utifrån dessa kunskapskrav skall motivera ett beslutat betyg, t.ex. i ett samtal med eleven och dennes vårdnadshavare, uppstår en komplex situation som måste hanteras. Anta att eleven anser sig vara värd betyget B. För att få detta betyg skall eleven enligt Skolverkets anvisningar nå upp till samtliga krav för betyget C samt den övervägande delen av kunskapskraven för betyget A. En mängd olika hypotetiska alternativ som läraren har till sitt förfogande kan begrundas. Här väljs ett där läraren i en tänkt situation motiverar betyget C på följande sätt utifrån ovanstående kunskapskrav.

Du har klarat av att göra *välgrundade* reflektioner över hur språklig variation hänger samman med talare och kommunikationssituation, men du har inte klarat av att göra reflektionerna *nyanserade*. Vidare så har du klarat av att *dis-*

keutera hur språk och språkbruk kan markera avstånd och samhörighet men inte genomfört detta på ett *nyanserat* sätt. Du kan resonera om attityder till olika former av språklig variation men du har endast klarat av att göra detta *översiktligt*, utifrån *några* olika perspektiv. Du har alltså misslyckats med att göra det *utförligt*, utifrån *flera* olika perspektiv. Dessutom så har du bara resonerat om *några* olika former av språklig variation, inte om *flera* olika former.

Läraren i detta fall betar sig på ett sätt oklanderligt, men samtidigt djupt oherderligt. De kategorier som läraren använder i samtalet ger bara sken av att vara precisa. I själva verket framstår de vid ett närmare betraktande som utomordentligt vaga. Var går gränsen mellan *välgrundade* och *nyanserade* reflektioner och *välgrundade* reflektioner? Och var går gränsen mellan att *nyanserat* diskutera och att bara diskutera? Är det möjligt att bestämma skiljelinjen mellan att resonera *översiktligt*, utifrån *några* olika perspektiv och att göra det *utförligt*, utifrån *flera* olika perspektiv? Slutligen, var går gränsen mellan att resonera om *några* olika former av språklig variation och att resonera om *flera* olika former? Det mest hederliga är att redan från början tala om för elev och vårdnadshavare att lärare, ja inte ens Skolverket, kan avkrävas precisa svar på dessa frågor.

Varierar kunskap enbart gradmässigt?

Kunskapsgrader och kunskapstyper

Studiens resultat i del 1 visar att det finns lärare som inte bara uppfattar kunskapsskillnader som artmässiga utan som också räknar med att det finns en gradmässighet. En konsekvens av detta är de svårigheter som uppstår när provpoäng skall hanteras *samtidigt* som läraren konstruerat olika typer av provfrågor och kopplat dessa till olika betygsnivåer. För att belysa problemet konstrueras här ett exempel som ansluter till vad som framkommit i studiens resultat.

Provet har 21 frågor med max 1 poäng på varje. Frågorna består av sju G-frågor, sju VG-frågor och sju MVG-frågor. Svårigheterna uppstår när läraren skall presentera provresultatet som en sammanvägd betygsbedömning. Hur skall en sådan sammanvägning göras för en elev som t.ex. fått sammanlagt 15 poäng på provet: 5 poäng på G-frågorna, 5 poäng på VG-frågorna och 5 poäng på MVG-frågorna? Skall eleven få betyget G på provet, trots att eleven klarat fler poäng på VG- och MVG-frågorna? Eller skall eleven få MVG eftersom eleven har klarat fem av de sju MVG-frågorna? Mot bakgrund av vad studiens resultat i del 1 indikerar skulle en lärare möjligen sätta betyget VG på

elevens sammanvägda provresultat. Men svårigheterna har sin grund i att läraren försöker förena en gradmässig bedömning med en artmässig konstruktion av provfrågor. Till slut tar den gradmässiga bedömningen över och läraren nödgas resonera utifrån ett slags medelvärde på elevens samlade provprestation. Eleven får alltså VG på provet. Alternativet hade annars varit att redan från början låta bli att konstruera G-, VG- respektive MVG-frågor.

Kunskapsgrader som nivåbeskrivningar

Enligt kursplanen från år 2011 i svenska 1 i gymnasieskolan, skall eleven kunna, i förberedda samtal och diskussioner, muntligt förmedla egna tankar och åsikter [A. *på ett nyanserat sätt* / C. *på ett nyanserat sätt* / E. saknas] samt genomföra muntlig framställning inför en grupp. Förutom att kunskapskravet inte gör skillnad på nivåerna för betygen A och C, så saknas också värdeord för nivån E. Detta kan uppfattas som att en elev inte måste förmedla sina egna tankar och åsikter på ett nyanserat sätt för att få sina kunskaper betraktade som godkända. Däremot torde väl en elev som förmedlar sin tankar och åsikter på ett maximalt onyanserat sätt knappast kunna bli godkänd. Men frågan kvarstår: Var går gränsen mellan ett tillräckligt nyanserat förmedlande av egna tankar och åsikter och ett otillräckligt sådant?

Kunskapskravets vaghet i ovanstående exempel beror alltså på att det saknas någon form av ”kvantifiering” av den tillräckliga nyanseringsgraden. Men hur skulle sådana kvantifieringar se ut? Och skulle de då leva upp till riksdagsledamöternas förhoppningar om att betyget är ett kvitto på vissa uppnådda kunskaper? Tvärtom torde lärare med fördel lägga märke till de olika grader av nyansering som eleverna i klassen maktar med. Gränsen mellan godkända och icke godkända kunskaper blir därmed ett resultat av ett relativt resonemang där lärarens olika erfarenheter av vad som brukar vara möjligt vägs samman. Studiens resultat i del 3 visar att de undersökta kunskapskraven rimligen inte kan ge lärare den vägledning som behövs i sådana här situationer. Därmed kan det finnas goda skäl för lärare att använda helt andra sätt att åskådliggöra betygsgränser. Studiens resultat i del 1 ger exempel på lärare som, istället för att använda kunskapskravens formuleringar, drar betygsgränser på enskilda prov i procent eller poäng av maxpoängen, t.ex. att kravet för godkänt betyg ligger på minst 50 procent av max eller minst 22 poäng av max 44.

Kunskapsgrader och relativa betyg

I resultatdel 3 visas flera exempel på svårigheten att använda kunskapskraven som redskap vid bedömningar och som stöd i utvecklingssamtal med elever och vårdnadshavare. I denna osäkerhetssituation (Djuvfeldt & Wedman, 2007) kan lärare begrunda vilka alternativ som står till förfogande. Utifrån uppfattningen att det finns två huvudsakliga betygssättningsmodeller, den absoluta och den relativa (Azeem m.fl., 2010), är frågan om läraren i strid med de nationella föreskrifterna har något annat val än att använda relativ betygssättning. För trots att kunskapskraven från och med år 1994 är mer utförliga än tidigare beskrivningar av betygsnivåer, t.ex. de mellan 1897–1962⁵⁸¹, kan det ifrågasättas om detta verkligen inneburit en högre användbarhet. Studiens resultat i del 3 tyder heller inte på att de vidtagna förändringarna år 2000 och 2011 har lett till mer precisa nationella krav. Snarare tvärtom, med tanke på de ytterst vaga värdeorden i och med skolreform 2011.

För de lärare som använder relativ betygssättning behöver dock inte de nationella kunskapskraven vara helt meningslösa. Istället kanske de skulle kunna användas som beskrivningar av *vad* det är hos eleven som läraren skall bedöma. Denna validitetsaspekt kan också ses som grundläggande för all betygssättning, oavsett om den är målrelaterad eller relativ. När väl läraren, eller snarare ämnesgruppen, har bestämt sig för *vad* det är som skall bedömas, sker därefter betygsfördelningen relativt. Forskning visar dock att även sådant som är kunskapsmässigt irrelevant kan spela roll när lärare sätter betyg, t.ex. hur bra eleven sköter sina studier och hur motiverad som eleverna är (Azeem m.fl., 2010; Klapp Lekholm, 2010). Också elevens sätt att agera i skolarbetet och hur eleven är som person kan ha betydelse (Selghed, 2004). Ett annat problem med relativ betygssättning är hur många elever som skall få det icke godkända betyget. Ett sätt att hantera detta är att utgå från vad man som lärare upplever som rimligt att fordra av elever på den åldersnivå där man undervisar. Det finns emellertid forskning som visar att ett icke godkänt betyg i det längsta kan undvikas av bekvämlighetsskäl, dvs. lärare godkänner elever för att slippa det merarbete som annars uppstår (Selghed, 2004).

Lärarens användning av både kunskapskrav och relativa jämförelser kan betraktas som en slags blandad metod med många olika bedömningsöverbägganden (jfr Korp, 2006). Men vare sig lärare försöker använda de vaga nation-

⁵⁸¹ Berömlig (A), Med utmärkt beröm godkänd (a), Med beröm godkänd (AB), Icke utan beröm godkänd (Ba), Godkänd (B), Icke fullt godkänd (BC) samt Underkänd (C).

ella kunskapskraven för att bestämma betygsgränser, eller fullt ut använder en relativ betygssättning, finns risken att man ändrar nivåerna över tid. Detta sker vanligtvis genom att man ställer allt lägre krav. Tendenser till en sådan försämring av reliabiliteten kan utläsas av att den genomsnittliga betygsnivån, enligt Wikström (2005), har ökat sedan det mål- och kunskapsrelaterade systemet infördes 1994. Detta sker i större grad i konkurrensutsatta skolor. Dessutom är elever i yrkesförberedande program generellt högre betygssatta än elever i studieförberedande. Mot bakgrund av denna studies resultat kan kunskapskravens vaghet vara en faktor som förklarar betygssättningens bristande reliabilitet över tid.

Hög precision – ett paradoxalt ideal?

Precisa kunskapskrav saknar vaghet. Preciseringar görs genom att de begrepp som ingår specificeras. Specificering innebär en mer detaljerad beskrivning av vilka företeelser som faller under ett begrepp. Om ett kunskapskrav t.ex. anger att eleven skall kunna läsa, så innebär specificeringen en uppräknning av vilka delkrav som måste vara uppfyllda för att läsningen skall vara godkänd enligt kravet. Specificerade och därmed mer precisa kunskapskrav består alltså av fler delkrav än vaga kunskapskrav. Enligt Madaus & O'Dwyer (1999) finns det fyra övergripande sätt att bedöma en elevs kunskaper: 1) att låta eleven ge muntliga eller skriftliga svar på ett antal kortsvars- eller essäfrågor, 2) att låta eleven framställa en produkt, 3) att låta eleven utföra en handling, 4) att låta eleven bland flera alternativ välja ett svar på en fråga, eller en lösning på ett problem. Men ju fler delkrav som kunskapskraven i ett ämne består av, desto mer komplicerat blir det att arrangera lämpliga bedömningssituationer. Den eftersträvarsvärda tydligheten i de nationella kunskapskraven förefaller alltså att vara ett paradoxalt ideal. Ju precisare krav desto svårare blir det att bedöma eleverna på grund av ökat behov av specificerad bedömning.

Vad gäller kraven för godkända kunskaper i kursplanerna från år 2011, ämnet svenska, så visar studiens resultat att det finns 41 delkrav i slutet av årskurs sex, 67 delkrav i slutet av årskurs nio och 38 delkrav i slutet av gymnasiekursen svenska 1. Antalet delkrav kan ses som en indikation på hur många bedömningssituationer som måste arrangeras. Men antalet delkrav kan också antas försvåra för den lärare som inte bara bedömer summativt utan också strävar efter att göra formativa bedömningar. Begreppen summativ respektive formativ har använts för att karaktärisera olika syften hos bedömningar (Wil-

liam, 2013). Den summativa bedömningen har som huvudsakligt syfte att ta reda på vad eleven lärt sig medan den formativa bedömningen syftar till att förbättra elevens lärande, som t.ex. var eleven befinner sig i förhållande till målen. Formativ bedömning förknippas ofta med fyra evidensbaserade strategier: lärares frågor till eleverna, lärares återkoppling till eleverna, ett formativt användande av summativa prov samt elevers kamrat- och självbedömning (Levinsson, 2013). Här skall inte diskuteras vilka bedömningssätt som är optimala. Det kan dock konstateras att sådana delkrav som gäller elevens muntliga prestationer, eller delkrav som bäst kontrolleras i muntliga sammanhang, kräver andra arrangemang jämfört med när det enbart handlar om skrivförmåga, läsförmåga eller begreppsförståelse. I de senare fallen torde hela klasser kunna testas vid ett och samma tillfälle. Dessutom kan inte sällan flera olika delkrav provas samtidigt. I det närmast följande skall ett exempel ges på vad antalet delkrav kan innebära.

I slutet av årskurs 9 skall eleven för godkända kunskaper kunna läsa skönlitteratur och sakprosatexter med *flyt* genom att, på ett *i huvudsak fungerande* sätt, välja och använda lässtrategier utifrån olika texters särdrag.⁵⁸² När läraren avser att testa varje elevs flyt i läsningen kan det vara eftersträfvansvärt att detta sker relativt ostört, kanske helst i enrum. Dessutom är det enligt kunskapskravet inte bara skönlitteratur som skall läsas utan också sakprosatexter. Antagligen fordrar detta minst två testsituationer för varje elev. Men eftersom eleven enligt kunskapskravet också måste visa sin förmåga att, på ett *i huvudsak fungerande* sätt, välja och använda lässtrategier utifrån olika texters särdrag, räcker inte två testsituationer per elev. Kanske krävs det fyra, eventuellt ännu fler. I en högstadielklass med 30 elever innebär detta ett behov av att arrangera 60 bedömningssituationer för att varje elev i klassen skall kunna visa vad den kan i förhållande till detta enda kunskapskrav. De elever som inte klarar sig vid det första testillfället bör dessutom beredas ytterligare chanser. Skolan har alltså mot denna bakgrund ett uppdrag som är mycket komplext. Än mer komplext skulle det bli om någon kommer på tanken att göra kunskapskraven mindre vaga genom ytterligare specificeringar.

En undersökning av kraven för godkänt i samtliga ämnen i grundskolan mellan år 1995 och 2000, visar att antalet delkrav uppgick till 293 i slutet av

⁵⁸² Hela kunskapskravet inklusive värdeorden för betygsnivåerna lyder: Eleven kan läsa skönlitteratur och sakprosatexter med [A. *mycket gott flyt* / C. *gott flyt* / E. *flyt*] genom att, på ett [A. *ändamålsenligt och effektivt* / C. *ändamålsenligt* / E. *i huvudsak fungerande*] sätt, välja och använda lässtrategier utifrån olika texters särdrag. (åk9)

den femte och 456 i slutet av den nionde årskursen. Sammanlagt skulle alltså varje elev i grundskolan uppnå 749 nationella krav enligt de nationella kursplaner som då gällde (Hyltegren & Kroksmark, 1999). I slutet av årskurs 9 måste alltså varje skola bereda tid, plats och möjlighet för alla elever att visa sina kunskaper i förhållande till 456 delkrav. Men alla kraven kan knappast kontrolleras på samma sätt. Vissa lämpar sig bättre för muntliga tester, andra för skriftliga, åter andra för produktframställningar eller för att låta elever utföra vissa handlingar. Kanske är det också så att vissa delkrav bäst kontrolleras genom att låta eleven välja ett svar eller en lösning bland flera alternativ (Madaus & O'Dwyer, 1999). Metoden torde dessutom vara arbetsbesparande för läraren (Hyltegren & Lindqvist, 2010).

Varför denna situation?

Men hur kan det komma sig att Sverige under 20 års tid har haft så vaga nationella kunskapskrav i ämnet svenska? Vad är det som får riksdagsledamöter att under samma tid uttrycka så storartade förhoppningar på kunskapskraven? Och vad är det som gör att lärare inte slår larm om att de vaga nationella kunskapskraven inte kan användas som utgångspunkter för nationellt likvärdiga bedömningar? I följande avsnitt ges en fenomenologiskt inspirerad förståelse för hur denna egendomliga situation har kunnat bestå, från år 1994 och fortfarande än idag.

Det kringsynta ombesörjandet

Heidegger karaktäriserar människans i-världen-varo som ett kringsynt ombesörjande. Att det är kringsynt innebär att det företrädesvis är inriktat på att se vad som är användbart som don⁵⁸³ i det aktuella ombesörjandet. Lärares vara-i-skolvärlden är också ett kringsynt ombesörjande. Bland annat skall det ombesörjas att eleverna blir bedömda och får betyg som de också upplever som rättvisa och likvärdiga. Som don i detta ombesörjande är lärare först och främst på jakt efter sådant som är användbart, t.ex. prov, inlämningsuppgifter, muntliga redovisningar, men kanske också läxor och läxförhör. I och med läroplansreformen år 1994 är kunskapskrav det nationella bedömningsdon som lärare skall använda som utgångspunkt för likvärdiga betygsbeslut.

⁵⁸³ Redskap, verktyg, hjälpmedel.

På samma sätt är riksdagsledamöter kringsynt på jakt efter sådant som är användbart i den egna verksamheten. Bland annat skall det ombesörjas att skolan får en styrning som fungerar. Som don för detta har riksdagsledamöterna beslutat om kunskapskrav med förhoppningen att dessa, särskilt de krav som eleverna minst skall uppnå⁵⁸⁴, är möjliga att precisera och implementera i skolan så att alla elever når åtminstone godkända kunskaper. Men kunskapskraven kan inte användas som nationellt styrdon om de inte går att använda som lärarens bedömningsdon. Det sistnämnda är alltså en förutsättning för det förstnämnda.

Att förstå ett don

All mänsklig verksamhet är beroende av don. Enskilda don kan dock inte isoleras från sitt sammanhang. I själva verket är det så, enligt Heidegger, att någonting är möjligt att förstå *som* don först efter att hela meningssammanhanget har blivit förstått. Heidegger betecknar detta sammanhang som en bevänthetshelhet⁵⁸⁵ vilken knyter samman ombesörjandet, materialet, donen och resultatet med varandra. Ombesörjandet att bedöma elever innebär alltså att ett slags "material", elevernas kunskaper, skall bedömas med hjälp av en uppsättning don av vilka de nationella kunskapskraven skall fungera som själva utgångspunkten. Bedömningen kan uttryckas i form av en markering på ett prov, ett omdöme eller ett betyg. Men bedömningsresultatet har också meningsfullhet som don i nästa skede: betyget som konkurrensmedel för att komma in på en framtida utbildning, omdömet som information till vårdnadshavare och provpoängen som information till eleven. Lärarens kringssyn är inställd på att vara på jakt efter sådant som är användbart i hela detta ombesörjande. En särskild blick faller då på kunskapskraven som det måste vara något bevänt med för att fungera som bedömningsdon.

Kunskapskraven som något annat än vad de är

När någonting inte visar sig som det är kan det med Heideggers ord vara bortskymt. Bortskymdheten handlar om att vara oupptäckt, överlagrad eller förställd. När det gäller kunskapskraven kan dessa vara *oupptäckta* i den meningen

⁵⁸⁴ I en mål- och resultatstyrd skola har precisionen i de kunskapsmål som eleverna skall uppnå avgörande betydelse. Det får inte råda något tvivel om vad som avses. Man skall inte kunna tolka kunskapsmålen på flera sätt, varken då läraren och eleverna skall arbeta utifrån kursplanerna eller då elevernas kunskaper värderas i förhållande till målen. (Prop. 1992/93:250, s. 44)

⁵⁸⁵ Inom vilket olika företeelser är något bevänt med.

att man som lärare eller riksdagsledamot varken har läst eller närmare reflekterat över dem, kanske för att man inte har brytt sig eller för att man inte anser sig syssla med frågor på den nivån. När kunskapskraven är *överlagrade* har de förut varit lästa och kanske begrundade men sedan fallit i glömska. Den tredje och allvarligaste varianten av bortskymdhet är *förställning*. Detta är också den mest svårbemästrade eftersom den blir en "sanning" och därmed en till synes säker grund för felaktiga slutsatser. Att kunskapskraven på detta sätt kan visa sig som något som de *inte* är skulle kunna förklara motstridiga uppfattningar om dem, t.ex. att de, enligt studiens resultat i del 1, uppfattas som tydliga av vissa lärare och som otydliga av andra. En annan förställning av kursplanernas konstruktion som studien påvisar i del 1, är att det finns mål för samtliga betygssteg. Detta kan i sin tur få lärare uppfatta sig som förpliktade att kunna tala om vad som krävs för varje betyg. Men förstådda kunskapskrav kan också vara förklaringen till att riksdagsledamöter har så stora förhoppningar om vad de skall åstadkomma i den svenska skolan, vilket framgår av studiens resultat i del 2.

Kunskapskraven som påträngande i sin vaghet

När kunskapskraven påträffas som vaga, otydliga, oskarpa, framträder de som svåra eller omöjliga att använda som bedömningsdon. För den lärare som upptäcker detta kan kunskapskraven bli en belastning, t.ex. när man avkrävs ett svar på frågan varför en viss elevs kunskaper inte kan räknas som godkända. Då kan ett nyss läst kunskapskrav stiga fram och med Heideggers ord bli *påträngande* i sin vaghet. Orden finns ju där, men vad betyder de? Läraren blir hindrad i sitt ombesörjande bestyr, bland annat därför att det fordras tid och ansträngning att rådfråga sina kollegor eller att ringa till Skolverket⁵⁸⁶ för att få hjälp. Är det förresten överhuvudtaget möjligt att svara på frågan om var gränsen mellan ett *klart och tydligt sätt*⁵⁸⁷ och ett oklart och otydligt går? Hur aktiv måste eleven vara för att tillräckligt *aktivt kunna delta* i samtal och diskussioner⁵⁸⁸? Var går den kritiska gränsen mellan aktivitet och inaktivitet i detta fall? För den lärare som skall sätta betyg i årskurs 6 finns det skäl att fundera över var gränserna går mellan en läsning med mycket gott flyt; betyget A, med gott flyt; betyget C, och med flyt; betyget E. Var går gränserna och hur

⁵⁸⁶ Men inte heller Skolverket kan ge svar på sådana frågor!

⁵⁸⁷ Ett kunskapskrav i svenska, kurs A i gymnasieskolan, enligt kursplanen från 1994.

⁵⁸⁸ Ett av kunskapskraven i grundskolans kursplan för ämnet svenska enligt kursplanrevideringen år 2000.

skall man som lärare kunna motivera sin betygssättning utifrån dessa vaga begrepp? Kanske bättre då att läraren i sitt kringsynta ombesörjande ser sig om efter andra bedömningsdon som möjliggör andra sätt att motivera betygen, ett alternativ som studiens resultat i del 1 påvisar existensen av.

Det är i detta läge som kunskapskraven, utifrån Heidegger, hotas av *förställning*, dvs. en förfalskning av sitt faktiska innehåll. Den nya tolkningen, den felaktiga innebörden, ses dessutom som självklar och utan behov av legitimering, helt i enlighet med förställningens väsen. Några exempel på sådana förställningar enligt studiens resultat är följande. Det finns lärare som uppfattar att det finns mål för samtliga betygsnivåer, vilket inte stämmer. Vissa lärare ser betygskriterierna som mål, vilket heller inte stämmer. Några lärare använder sig av principen att 50 procent av maxpoängen på provet krävs för ett godkänt betyg, vilket inte har någonting med det nationella betygssystemet att göra. En läraruppfattning är att det räcker med att kunna beskriva för att få ett godkänt betyg, vilket är en förfalskning av läroplanens fyra F.⁵⁸⁹

Kunskapskraven som trasiga don

Enligt studiens resultat i del 3, som behandlar kunskapskravens användbarhet, visar sig kunskapskraven som så vaga att deras möjligheter att fungera som lärarens bedömningsredskap kan ifrågasättas. I Heideggers mening kan de betecknas som trasiga don. När kunskapskravens oanvändbarhet upptäcks blir de uppfattade som något obrukbart vilket bara ligger där och skräpar. Det som på detta sätt inte är till hands stör ombesörjandet och gör bedömningen och betygssättningen motspänstig. I och med detta ger sig det aktuella bestyret till känna på ett nytt sätt, enligt Heidegger, som någonting vilket hela tiden ligger framför läraren och ropar på att bli uträttat. De trasiga bedömningsdonen kan alltså göra betygssättningen till en särskilt besvärande och bekymmersam del av lärarens arbete.

Att leva oegentligt

Men hur är det möjligt att vaga kunskapskrav med låg användbarhet vilka lärare använder på väsentligt olika sätt har kunnat existera under 20 års tid? Heidegger erbjuder en tänkbar förklaring till detta när han pekar på att vårt vara-i-världen för det mesta är oegentligt. Detta innebär en alldaglig samvaro

⁵⁸⁹ "Kunskap är inget entydigt begrepp. Kunskap kommer till uttryck i olika former – såsom fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet – som förutsätter och samspelar med varandra." (Lpf 94, s. 6)

med de andra i mannet där vi kan utföra en mängd saker utan att behöva stå till svars, eller ens ställa oss själva till svars. Det är ju så *man* gör heter det, inte sällan med en urskuldande underton. Också lärares vara-i-skolvärlden är ett alldagligt vara i mannet. Istället för att öppet erkänna att kunskapskraven varken är användbara för att göra likvärdiga bedömningar med, eller för att motivera ett beslutat betyg, gör man som man brukar göra och som man hör att alla andra gör. Eftersom kunskapskraven framstår som trasiga ger sig läraren i sitt kringsynta bestyr ut på jakt efter sådant som är användbart. Detta kan innebära att läraren hittar andra bedömningsdon, t.ex. genom att anpassa kraven, hitta på egna kravkonstruktioner eller gå över till en relativ betygssättning.

Men riksdagsledamöternas vara-i-riksdagen är också ett alldagligt vara i mannet. Där litar man på målstyrningens idé vilken går ut på att nationellt beskriva skolans resultat snarare än att sätta upp nationella regler för hur den skall fungera. Studiens resultat i del 2 indikerar att riksdagsledamöter enligt de undersökta motionerna har en övertygelse om att tydliga och väl utformade kunskapskrav kan åstadkomma att skolor fokuserar på resultatet samt i konkurrens med varandra drivs till ständiga förbättringar av undervisning, elevstöd och organisation. Men istället för att gå till sakerna själva, läsa, begrunda och diskutera de kunskapskrav som faktiskt har funnits i tre versioner sedan 1994, litar man på Skolverket. Man är eller verkar vara övertygad om att verket tar ansvar för att konstruera kunskapskrav som lever upp till förhoppningarna. Man har ju ingenting sagt, inte anmält att uppgiften är omöjlig!

Vaghet och vanmakt

Trots de idoga men misslyckade försöken att tillämpa de nationella kunskapskraven på Frölundagymnasiet skall arbetet ändå inte betraktas som bortkastat. Utan dessa energikrävande försök hade knappast den här studien genomförts. Inte enbart för att motivationen saknats utan också för att förförståelsen varit en annan.

Studien visar att kunskapskraven är så vaga att deras användbarhet som lärarens redskap för likvärdig bedömning och betygssättning kan ifrågasättas. Mot den bakgrunden är det fullt förståeligt om lärare uppfattar dem på olikartade sätt. I rådande situation kan frågan ställas om inte lärarkåren befinner sig i ett tillstånd av vanmakt. Vad skall man göra om exempelvis en grupp lärare, eller kanske bara en enda lärarindivid på en skola, hävdar att man borde göra

på ett visst sätt utifrån en viss uppfattning om kunskapskraven, medan en annan lärargrupp hävdar att man visst inte kan göra på det viset?⁵⁹⁰ Frågan kan vidare ställas om inte också rektorerna har försatts i vanmakt genom de vaga kunskapskraven, t.ex. att inte kunna spela den pedagogiska ledarroll som förväntas av dem därför att man inom den egna skolan inte är överens om hur kunskapskraven skall tolkas. När så riksdagsledamöternas förhoppningar grusas genom den ökande olikvärdighet som resultaten i PISA indikerar, kan det synas vara självklart att det är huvudmän, skolledare och lärare som skall ställas till ansvar. Men med så vaga kunskapskrav som studiens resultat i del 3 påvisar, är det överhuvudtaget möjligt för den lokala nivån att fördela skolans resurser på ett annat sätt än vad som görs?

I det läge som den svenska skolan nu befinner sig tävlar mediedebattörerna om att sätta fingret på den felande länken. Några anser att kommunaliseringen och det fria skolvalet är de största bovarna i dramat. Vad man då verkar bortse från är den nödvändiga grundbulten för att ett målstyrt skolsystem skall kunna fungera.

I en mål- och resultatstyrd skola har precisionen i de kunskapsmål som eleverna skall uppnå avgörande betydelse. Det får inte råda något tvivel om vad som avses. Man skall inte kunna tolka kunskapsmålen på flera sätt, varken då läraren och eleverna skall arbeta utifrån kursplanerna eller då elevernas kunskaper värderas i förhållande till målen. (Prop. 1992/93:250, s. 44)

Utifrån detta citat skulle slutsatsen kunna dras att staten alls inte avsåg att släppa ifrån sig makten över skolan. Istället verkar övertygelsen ha varit att om bara tillräckligt preciserade nationella kunskapskrav finns på plats, så kommer skolorna, oavsett om de är kommunala eller fristående, att tvingas leverera det kunskapsresultat som kraven föreskriver. Men mot bakgrund av studiens resultat, som visar att kunskapskraven karaktäriseras av vaghet och inte av precision, blir frågan om inte staten också har försatts i vanmakt. På den nationella nivån tycker man sig kunna se att elevernas kunskapsresultat sjunker samtidigt som betygsnivåerna stiger, men man kan inte göra någonting åt problemen. Därtill är kunskapskraven alltför trubbiga.

Det går naturligtvis inte att skapa ett perfekt betygssystem. Men några av bristerna i det nuvarande kan ändå vara värda att ta upp. En möjlig slutsats av

⁵⁹⁰ Situationen liknar vad som i bibeln beskrivs som följden av att människor ville bygga en stad, Babel, med ett torn ända upp i himlen. Detta högmod straffades med en språkförbistring som innebar att man inte längre förstod varandra.

studiens resultat är den till synes uppenbara svårigheten att formulera precisa nationella kunskapskrav, trots försök i tre omgångar åren 1994, 2000 och 2011. Varför inte helt enkelt konstruera ”nygamla” *mål att sträva mot* som undervisningens *enda* ledstjärna? Sådana mål bör så klart prioritera den förståelse och kompetens som sannolikt behövs i det framtida samhällslivet. Därmed torde det också löna sig att göra utbildningsinsatser för att få lärare att mer samstämt förstå *vad* det är som skall bedömas och betygssättas. Frågan är om sådana utbildningsinsatser överhuvudtaget kan ge några positiva effekter inom ramen för de nuvarande vaga kunskapskraven.

Men förslaget kommer troligen att mötas av två kritiska frågor. Vad händer med de elever som ännu inte uppnått de kunskaper som krävs ”för att kunna förstå, fungera och verka i vårt samhälle” (SOU 1992:86)? Och hur skall den nationella likvärdigheten säkras? Den första frågan handlar om vilken effekt en borttagen godkänträn kan komma att få. Förutom att det framstår som omöjligt att definiera vad som krävs ”för att kunna förstå, fungera och verka i vårt samhälle”⁵⁹¹, borde möjligheten övervägas att *enbart* organisera skolverksamheten utifrån vad som uttrycks i Skollagens 3 kap 3§. Där sägs att *alla* barn och elever skall ges den ledning och stimulans som de behöver i sitt lärande och sin personliga utveckling och att strävan skall vara att de *utifrån sina egna förutsättningar* ska kunna utvecklas så långt som möjligt enligt utbildningens mål. Med en sådan inriktning behöver inte elever längre få sina kunskaper bedömda som icke godkända. Men detta behöver inte innebära att elever trots bristande kunskaper kan gå vidare till nästa årskurs eller utbildningsstadium. Det går att konstruera spärrar på annat sätt än via icke godkända betyg. Kanske kan inspiration i detta avseende hämtas från Tyskland där betygsmedelvärdet, enligt Waldow (2010), är avgörande för beslut om huruvida eleven skall kan gå vidare till nästa nivå i skolsystemet.

Den andra frågan handlar om hur betygen skall fördelas så att de blir nationellt likvärdiga. En möjlighet som kanske borde diskuteras är att ta utgångspunkt i Kihlbergs reservation till Betygsberedningen 1992 (SOU 1992:86) där han utformar ett eget förslag till betygssystem. Han konstaterar att frågor om kunskap och kunskapsutveckling har sysselsatt vetenskapsmän i tusentals år. Kritiken mot beredningens förslag uttrycker han bland annat på följande sätt.

⁵⁹¹ Betygsberedningen från 1992 tycks i och med denna formulering ha missat att det råder konkurrens i samhället om eftertraktade utbildningsplatser, jobb, etc. Ju fler som vill komma in på en viss utbildning, desto svårare blir det. Man kan i så fall inte i förväg definiera hur duktig man måste vara för att klara sig i konkurrensen, varken på arbetsmarknaden eller i utbildningssystemet.

VAGHET OCH VANMAKT

Kunskapsutveckling och lärande är en ytterst komplicerad process som man vet är synnerligen mångfasetterad, individuell, komplex och olika i olika ämnen, men som man ändå vet förhållandevis lite om och där vetenskapen är mycket försiktig och ödmjuk. Jag delar till fullo denna ödmjuka attityd och önskar att Betygsberedningen gjort detsamma. (s. 111)

Kihlbergs förslag innehåller en gräns för godkända kunskaper. Men denna definieras inte i nationella kunskapskrav utan baseras på nationella provresultat. De nationella proven är alltså enbart konstruerade för att mäta huruvida eleven har uppnått godkända kunskaper eller inte. Att godkänthgränsen definieras på detta sätt skulle kunna medföra ett större tryck på skolorna att sätta in extraresurser för de elever som har sådana behov. De glidningar och förhandlingar som i det nuvarande systemet tycks förekomma kanske därmed upphör. Resterande betyg ovanför godkänthgränsen sätts av läraren utifrån nationella riktlinjer, enligt Kihlberg.