

Till viss del uppnådd tydlighet

Lärares förhållningssätt till och tolkningar av kunskapskraven i kursen Svenska 1 på gymnasiet

Cecilia Düringer

Institutionen för didaktik och pedagogiskt arbete

Examensarbete 15 hp AN

Didaktik

Lärarytelse inom VAL

Höstterminen 2011

Handledare: Kajsa Falkner

Examinator: Lena Olsson



Stockholms
universitet

Till viss del uppnådd tydlighet

Lärares förhållningssätt till och tolkningar av kunskapskraven i kursen Svenska 1 på gymnasiet

Cecilia Düringer

Sammanfattning

Syftet med denna studie har varit att belysa tydligheten i och fördjupa kunskaperna om lärares uppfattningar och tolkningar av kunskapskraven för gymnasieskolans kurs Svenska 1. För att svara mot syftet, har kvalitativa intervjuer med fyra gymnasielärare genomförts.

Forskningsfrågorna som ställs i uppsatsen är:

Hur uppfattar lärare kunskapskraven i Svenska 1 som styrdokument?

Hur tolkar lärare innebörden av mellanstegen D och B i Svenska 1?

I den teoretiska bakgrunden berörs forskning om bedömning, tolkning av kriterier för bedömning, uppfattningar av och förhållningssätt till betygssystemet samt forskning om betygsinflation.

Intervjumaterialet har analyserats med hjälp av en fenomenografisk ansats, och delats in i beskrivningskategorier som lyfter fram kvalitativt skilda sätt att uppfatta och tolka kunskapskraven för kursen.

Undersökningen visar att lärare uppfattar kunskapskraven som konkreta instruktioner, som tolkningsmöjligheter och som konkurrenser till lärarnas egna betygskriterier. Lärare tolkar mellanstegen som ”svaga” versioner av betyget ovan samt som ”starka” versioner av betyget under. Slutsatsen är att det till viss del finns tydlighet i kunskapskraven, vilket är ansatsen från politiskt håll, men även ett stort mått av tolkningsutrymme vilket kan leda till många olika tolkningar av de krav som ligger till grund för kunskapsbedömning i kursen Svenska 1 på gymnasiet.

Nyckelord

Gymnasiet, lärare, kunskapskrav, kriterier för bedömning, tolkning.

Till viss del uppnådd tydlighet.....	1
Lärares förhållningssätt till och tolkningar av kunskapskraven i kursen Svenska 1 på gymnasiet.....	1
Cecilia Düringer.....	1
Institutionen för didaktik och pedagogiskt arbete.....	1
Examensarbete 15 hp AN	
Didaktik	
Lärarytelse inom VAL	
Höstterminen 2011.....	1
Handledare: Kajsa Falkner	
Examinator: Lena Olsson	
.....	1
Till viss del uppnådd tydlighet.....	2
Lärares förhållningssätt till och tolkningar av kunskapskraven i kursen Svenska 1 på gymnasiet.....	2
Cecilia Düringer	2
Sammanfattning.....	2
Nyckelord.....	2
Kapitel 1 Bakgrund	5
Inledning	5
Bakgrund.....	6
Betygshistoria – en kort tillbakablick.....	6
Kunskapskrav och betygskriterier - begreppsförklaring.....	7
Om betygets och bedömningens funktion.....	7
Kunskapsområde	8
Styrdokument/riktlinjer/policydokument.....	9
Syfte och forskningsfrågor.....	10
Kapitel 2 Tidigare forskning.....	11
Introduktion.....	11
Om tolkningsbarheten i kursmål och betygskriterier	11
Osäkra tolkningar av ett nytt system.....	13
Att använda sig av och förhålla sig till kunskapskrav.....	14
Mot en ökad differentiering i betygsskalan.....	15
Kapitel 3 Metod.....	17
Kvalitativa intervjuer.....	17

En fenomenografisk ansats.....	17
Om uppfattningar.....	18
Intervjuguide.....	18
Praktiska förberedelser och genomförande av intervjuerna.....	20
Etiska aspekter	21
Val av undersökningsspersoner.....	22
Materialbearbetning.....	23
Kvalitetsfrågor.....	24
Kapitel 4 Resultat	26
Beskrivning av data/empiri	26
Betyget E.....	27
Betyget C.....	29
Betyget A.....	31
Mellanstegen och begreppet "till övervägande del".....	34
Analys av data/empiri	35
Forskningsfråga 1: Hur uppfattar lärare kunskapskraven i Svenska 1 som styrdokument?.....	35
Forskningsfråga 2: Hur tolkar lärare innebörder av mellanstegen betyget D och betyget B i kursen Svenska 1?.....	40
Kapitel 5 Diskussion.....	44
Diskussion	44
Forskningsfråga 1: Hur uppfattar lärare kunskapskraven i kursen Svenska 1?	44
Forskningsfråga 2: Hur tolkar lärare innebörder av mellanstegen D och B i Svenska 1?.....	46
Sammanfattande ord.....	48
Reflektion över forskningsprocessen.....	48
Referenser.....	50
Bilagor.....	52
Bilaga 1 Svenska – ämnets syfte.....	52
Bilaga 2 Kursplanen för Svenska 1 (SVESVE1).....	53

Kapitel 1 Bakgrund

Inledning

Under 2011 har skolan debatterats högt och lågt i svenska medier, plenisalar, lärarrum och säkert många hem. Den svenska skolan har satts under lupp och kritiserats för åtskilliga brister. Skolan i Sverige jämförs med sina nordiska motsvarigheter, och speciellt den finska skolan lyfts fram som ett bättre exempel. Uttryck som ”flumskola” används för att beskriva den svenska skolan, och olika debattörer har olika förslag på vad det är som har försatt skolan i en sådan djup kris. Någon pekar på decentralisering, andra på konkurrensutsättningen av skolorna, ytterligare någon annan på bristerna i lärarutbildningen. Jag förknippar just nu mediebevakningen av skolan med en beskrivning av läget som mer eller mindre katastrofal, med artikelserier i bland annat Dagens Nyheter och Aftonbladet som pekar på stora brister inom skolan, och olika aktörers syn på anledningarna till dessa brister. Visst finns det goda exempel, men den övergripande bilden är att skolan är på glid. Hur mycket sanning som ligger i den bilden är svårt att säga, men mångas uppfattning är nog i vilket fall att mediernas och politikernas samtal visar på en bild av ett utbildningsväsende som är i stort behov av upprustning och förbättring.

Ett av områdena som särskilt har granskats är betyg och bedömning, och diskussioner om betygens likvärdighet och vad de motsvarar i resultat och faktiska kunskaper har pågått på nyhetsplats i de stora dagstidningarna vid flera tillfällen de senaste åren. Bedömningspraktik och grunder för bedömning har varit två av de saker som intresserat mig personligen mest under mina år som lärare på gymnasiet. Många lärargrupper har lagt ned åtskilliga timmar på att tillsammans försöka tolka kursplaner och betygskriterier och komma överens om vad som egentligen är ett G, ett VG och ett MVG, och både gnisslat tänderna över och tagit till vara på vaga begrepp, otydligheter i förhållande till kursinnehåll och stort tolkningsutrymme. Politiker har avlöst varandra i sin strävan att reformera skolan för att försöka lösa de problem som föreligger, och i år, 2011 var det dags för att sjösätta ett större reformarbete i både grund- och gymnasieskolan. Det är en reform som lanserats med ”ordning och reda” som ledord, och regeringen med utbildningsminister Jan Björklund i spetsen har på gymnasieområdet satsat på att begränsa antalet lokala kurser och program, göra vissa ämnen till gymnasiegemensamma ämnen (som tidigare kallades kärnämnen) och ta bort andra, öka stringensen i betygsskalan och lansera nya och reviderade kursplaner i gymnasieskolans alla ämnen. Den nya betygsskalan innebär att betygen IG-MVG ersattes av en skala mellan E och A, vilket ökar antalet betygssteg och är på så vis tänkt att visa tydligare vad en elev har för kunskaper efter genomgången kurs.

Reformen är en vidareutveckling av den mer genomgripande förändring av skolan som skedde 1994, då ett relativt betygssystem lämnades till förmån för ett mål- och kunskapsrelaterat betygssystem där kvaliteten i elevernas måluppfyllelse mättes med hjälp av på förhand uppställda kriterier. På gymnasieskolan fanns år 1994 kriterier för G och VG, men inte för MVG. Kriterier för MVG tillkom efter en översyn år 2000. Detta system mötte kritik för bland annat kursplanernas otydlighet och hur denna ledde till en undervisning och bedömning som inte var likvärdig. 2008 lade regeringen fram en proposition för riksdagen om att inleda ett

reformarbete inom skolans område, och ålägga Skolverket att revidera kursplanerna i gymnasieskolan.

Kursplanerna bör utformas så att de blir tydligare än i dag med en mer ändamålsenlig struktur. Kursplanerna bör, så långt möjligt och med hänsyn tagen till gymnasieskolans och den gymnasiala vuxenutbildningens särart och de krav som kursutformningen ger upphov till, utformas enligt de riktlinjer och den uppsättning begrepp som ska gälla för grundskolans kursplaner. Att kurserna ingår i en större helhet bör betonas. Det kan därför vara lämpligt att byta begreppet kursplan till begreppet ämnesplan så som utredaren föreslår. Genom att införa begrepp som centralt innehåll i ämnesplanerna förtydligas uppdraget och likvärdigheten ökar i utbildningen. (Kap 10:3 Prop. 2008/09:199)

Ansatsen i gymnasieskolan anno 2011 är alltså att göra lärarnas uppdrag tydligare och genom detta öka likvärdigheten i den utbildning som bedrivs i svensk skola. Lärarnas uppdrag är att genomföra reformen, och från och med augusti 2011 tillämpa de nya ämnes- och kursplanerna med tillhörande kunskapskrav för de elever som börjar årskurs ett i gymnasiet. Att öka tydligheten kan tolkas som att minska mångtydigheten, och därmed lärares/den enskilda skolans eget inflytande och tolkningsutrymme i kursen och kriterierna för bedömning.

När jag fick chansen att göra en undersökning om något ämne inom skolans värld, föll det sig naturligt för mig att vilja titta på något som rörde bedömning på något sätt. Min syn på bedömning är att den är en viktig del av elevens lärandeprocess, och bör ske löpande och integrerat i undervisningen. Det blir därför viktigt att eleven och läraren båda har en tydlig uppfattning om vad det är som ska bedömas, och jag välkomnar därför själv ett samtalsklimat inom lärarkåren om vad våra kursplaner och kunskapskrav egentligen innebär och hur vi på bästa sätt tillämpar dem.

Bakgrund

Betygshistoria – en kort tillbakablick

I detta avsnitt gör jag en kortfattad genomgång av tidigare och nuvarande betygssystem i Sverige, och beskriver kort den kunskapssyn som framkommer i respektive system. Min studie undersöker inte betygssystemet i sig, men det är normerande för den kunskapssyn som präglar den svenska skolan och som i sin tur färgar av sig på lärares syn på och uppfattning av bedömning och bedömningsgrunder.

Det absoluta betygssystemet

I Jörgen Tholins avhandling *Att kunna klara sig i okänd natur. En studie av betyg och betygskriterier – historiska betingelser och implementering av ett nytt system* från 2006 presenteras det absoluta betygssystemet som tillämpades i Sverige fram till 1960-talet. Betygssystemet utgick från att det finns en absolut kunskap, en fastslagen, vilande kunskap som skolans uppdrag är att överföra till eleverna. Det absoluta betygssystemet vilar på en behavioristisk grund, och kunskapen i skolan ska vara kvantitativt mätbar. Eleverna ska lära sig genom att läraren bryter ned kunskapsinnehållet till små delar, och ”matar” eleverna med några små bitar i taget, från enkelt till mer komplicerat. Bedömningen i detta system går ut på att eleven lär sig ett kunskapsinnehåll, memorerar det och återger det vid ett examinationstillfälle. Betygsättningen genomfördes i form av en sjugradig skala, där varje steg motsvarades av ett

visst mått av kunskap som härrörde sig till kursplanens innehåll – i övrigt saknade lärarna enligt Tholin instruktioner för bedömning.

Det normrelaterade betygssystemet

Det normrelaterade betygssystemets främsta funktion var urval och rangordning av elevprestationer. Betygsättningen utgick från genomsnittselevernans prestationer som gavs medelbetyget 3. Utifrån detta definierades de övriga stegen på betygsskalans fem steg. Detta betygssystem där urvalsprincipen var främsta funktion, byggde på psykometriska grunder och stipulerade att människors egenskaper och förmågor varierar inom en grupp och går att mäta för att jämföras med varandra och skapa rangordning mellan individer i gruppen. En enskild individs resultat är alltså intressant i förhållande till och jämförelse med andra individer i gruppens. På så vis är det normrelaterade systemet användbart som urvalsprincip för exempelvis högre studier (Selghed 2004). I ett sådant system efterfrågas stor spridning; det är inte önskvärt med en överrepresentation av höga eller låga betyg. Det relativa betygssystemet krävde enligt Tholin (2006) hård centralstyrning eftersom skolsituationen skulle vara så likriktad som möjligt för att en jämförelse mellan elever på olika skolor i olika delar av landet skulle vara fruktbar.

Det mål- och kunskapsrelaterade betygssystemet

1994 infördes det mål- och kunskapsrelaterade betygssystemet på gymnasieskolan. Här är jämförelser mellan elever inte relevanta, utan systemet går ut på att utifrån på förhand uppställda mål och betygskriterier undervisa elever och bedöma deras prestationer. Betygskriterierna/kunskapskraven är tänkta att specificera vad en elev som uppnått det aktuella betyget har presterat, och tanken är att betygen ska vara likvärdiga och motsvara samma prestationer i hela landet. Gymnasieskolan är kursbaserad, och slutbetyg sätts vid varje avslutad kurs. Kunskapssynen präglas av en holistisk ansats, där hela elevens samlade prestation tas i beaktande vid bedömning (se Lp94, SKOLFS 2011) och en grundläggande tanke om att alla elever vill och kan ta ansvar för sitt eget lärande.

Kunskapskrav och betygskriterier - begreppsförklaring

Kunskapskraven beskriver kraven en elev ska ha uppnått för respektive betygssteg i det reviderade betygssystemet från 2011. Detta begrepp ersätter de tidigare betygskriterierna som fyllde samma funktion i den tidigare versionen av betygssystemet. I det fall texten handlar om betygskriterier, rör det sig om den tidigare varianten av betygssystemet som infördes 1994.

Om betygens och bedömningens funktion

För att få en djupare förståelse för tankar kring bedömning och betyg i stort, har jag valt att ha med ett kort avsnitt där olika funktioner hos betyg och bedömning tas upp. Här återknyts till viss del till avsnittet ovan, och även här anknyts till övergripande kunskapssyn. Det är relevant att fundera över hur betyg och bedömning används i ett resonemang om hur kunskapskrav uppfattas, eftersom uppfattningar om funktionen kan påverka tolkningen av kraven.

Betygens och bedömningens funktion i skolan är i första hand att mäta elevers kunskaper och förmågor. Denna mätning kan ske på olika grunder och med olika syften, men en grundläggande princip är att mätning innebär en jämförelse mellan en verklighetsmängd och en symbolmängd, där verklighetsmängden i fallet betygsbedömning motsvarar elevens faktiska kunskaper och förmågor, och symbolmängden motsvarar betyget (Selghed 2004, Linde 2003).

Skalor för hur mätningen ska gå till kan se ut på olika sätt och mäta på olika nivåer. Enligt Linde (2003) finns ett krav på att det inom skalan för symbolmängden ska finnas ett mått för varje egenskap som återfinns i verklighetsmängden. Detta kan översättas med betygs-kriterier som anger vad i betyget som motsvarar elevens verkliga kunskaper eller kunnande.

Man kan utöver mätning urskilja tre andra användningsområden för bedömning: att motivera, informera och utgöra grunden för urval till högre utbildning (Wikström 2007 s 21). Informellt används möjligtvis även betyg och bedömning disciplinerande, vilket inte är en aspekt när betygssystem och bedömningsprinciper diskuteras inom forskningen. Tonvikten i systemen som använts i Sverige under andra halvan av 1900-talet har legat på endera urvalsprincip eller informationsfunktion. Motivationsaspekten följer med båda.

I ett betygssystem där informations- och kommunikationsprincipen är av överordnad betydelse, krävs i förväg uppställda mål och kriterier som ligger till grund för bedömning och betygssättning (Wikström 2007 s 23f). De målrelaterade betygen ska vara transparenta och absoluta och fungera för att identifiera elevers behov av exempelvis särskilt stöd, samt fungera som kommunikations- och informationsverktyg i dialog med elever och föräldrar kring resultat och bedömning (Wikström 2007 s 26). Hur absoluta och transparenta betygen blir, hänger till syvende och sist på lärarens tolkning och förståelse av kriterierna i sig, och av tillämpningen av kriterierna. Olika lärare lägger vikt vid och betonar olika delar av en kursplan, vilket kan leda till att ingen kurs är helt lik en annan och ingen bedömning helt identisk med en annan bedömning utifrån samma kriterier.

I det system med mål- och kunskapsrelaterade betyg som infördes 1994 i Sverige, fanns en oro för att betygen skulle bli subjektiva eftersom bedömningsgrunderna var öppna för tolkning av den individuella läraren och detta kunde leda till problem med likvärdigheten i betygen. Bedömning och betygssättning är komplicerat och innefattar många olika delar, och ett kriterierelaterat system var en stor omställning även om tanken inte var ny.

Att de kriteriebaserade betygen inte fungerade som urvalsprincip var en annan invändning mot systemet (Wikström 2006 s 6). Relativa betyg är det system som har högst validitet och jämförbarhet, och valet att införa det målrelaterade systemet underbyggdes med bland annat att betygens funktion skulle vara att ge klar och tydlig information om elevernas kunskaper och färdigheter (Cliffordson 2004). För att betygen förutom att vara kriteriebaserade och målstyrda, även kunna fungera som urvalsprincip för högre studier översattes därför bokstavs-betygen med en sifferskala, som kan räknas samman och ange ett genomsnittsvärde av en elevs samlade kursbetyg. Denna funktion medföljer in i GY11, där en kvalitativ bedömning vid kursens slut renderar ett visst betyg som sedan kvantifieras och inordnas i en sifferskala som visar ett genomsnitt av elevens prestationer på samtliga avslutade kurser.

Kunskapsområde

Mitt valda kunskapsområde är bedömning, som innefattar flera olika delar. Flera av de olika aspekterna av området tangerar varandra och det finns gott om forskning som undersöker bedömningens olika funktioner, tillämpning och likvärdighet. Bedömning undersöks ur såväl lärar- som elevperspektiv. Dessa frågor och perspektiv hänger ihop med varandra, eftersom de ena inte kan existera utan de andra. Jag har i denna studie valt att inrikta mig på lärares förståelse och tolkning av kunskapskrav på gymnasieskolan, och för att nå detta område har jag

sökt öka min kunskap om bedömnings olika funktioner för att bättre förstå bedömning som epistemiskt begrepp. En ytterligare avgränsning av kunskapsområdet innebär kriterier för bedömningspraktik vilket leder till mitt område; uppfattningar och tolkningar av kunskapskrav i en ny och enskild kurs på gymnasiet.

Styrdokument/riktlinjer/policydokument

De centrala dokument som styr gymnasieskolans arbete är skollagen, läroplanen för de frivilliga skolformerna, gymnasieförordningen samt ämnes- och kursplaner och kunskapskrav. Denna kedja av sammanhängande styrdokument beskriver skolans hela arbete med alla aspekter av verksamheten. För denna studie är det främst läroplanen och kursplanen som är direkt intressant. Jag har också valt att beröra Skolverkets anvisningar om bedömning utifrån GY11.

I läroplanen för gymnasieskolan som presenterades 16/11 2011 (SKOLFS 2011:144) slås en grundläggande syn på kunskap och lärande fast. Kunskap kan inte tolkas på bara ett sätt, utan förutsätter olika former av undervisning och övning på olika former av förmågor hos eleverna. I läroplanen för GY11 står att läsa om bedömning bland annat att:

läraren ska utifrån de nationella kunskapskrav som finns för respektive kurs allsidigt utvärdera varje elevs kunskaper.

Bedömning ska ske på flera olika sätt och utgå från kunskapskraven från kursen. Här ter det sig som att den enskilda skolan eller läraren inte ska arbeta med att göra egna tolkningar, ”översätta” styrdokumentet till den egna praktiken, utan förhålla sig till de nationella kraven. Praktiken kring att tolka kunskapskraven begränsas på ett sätt alltså genom styrdokumentet, men tolkningsutrymmet ökar på ett annat sätt eftersom definitionen av progressionsuttrycken och innehållet på kursen i stort hamnar hos respektive lärare.

Ämnes- och kursplanerna samt kunskapskraven fastslår vad i respektive ämne och kurs som ska tas upp, och vilka förmågor och kunskaper som ska bedömas hos eleven. Styrdokumentet har olika grad av specificering, och kursplaner och kunskapskrav är de mest avgränsade och specifika.

Det styrdokument som är mest centralt i själva undersökningen är kunskapskraven i kursen Svenska 1. Kunskapskraven är tätt förbundna med det centrala innehållet i kursen, och ska tillämpas som utvärderings- och bedömningsverktyg på kursen. Kunskapskraven beskriver betygsstegen E, C och A, och pekar ut de kvalitativt skilda nivåer som finns betygsstegen emellan. Dessa skilda nivåer markeras med *progressionsuttryck*, som i kunskapskraven är markerat med fetstil. Kunskapskraven finns redovisade i sin helhet som en bilaga till arbetet, med progressionsuttrycken fetstilta.

Skolverkets publikation *Kunskapsbedömning i skolan* (2011) ger anvisningar om hur kursplanen och kunskapskraven ska tillämpas. Riktlinjerna pekar på både formativ och summativ bedömning och bedömning för olika syften.

Bedömningar hänger nära samman med undervisning och syftar till att kartlägga och värdera elevens kunskaper, till att ge återkoppling för fortsatt lärande, till att synliggöra praktiska kunskaper samt till att utvärdera undervisning. Bedömningar kan fungera summativt och/eller formativt. De kan ske formellt eller informellt och vara generella eller uppgiftsspecifika samt holistiska eller analytiska. Dessutom ska de ske i överensstämmelse med styrdokumentet där de framträdande begreppen är syfte, centralt innehåll och

kunskapskrav. Vid betygssättning och vid exempelvis skriftliga omdömen sker bedömningen i relation till kunskapskraven. (s 12)

I riktlinjerna för bedömning diskuteras flera aspekter av bedömningspraktiken, men ges inte vägledning kring att tolka kursplanernas innehåll och kunskapskravens progressionsuttryck. Anvisningen om att läraren ska hålla sig nära kunskapskraven vid bedömning och betygssättning framkommer tydligt.

Syfte och forskningsfrågor

I min studie vill jag undersöka hur lärare på gymnasiet uppfattar kunskapskraven i gymnasieskolans kurs Svenska 1. Studien syftar till att belysa tydligheten i kunskapskraven och fördjupa kunskapen om lärares uppfattning och tolkningar av dem.

För att spegla studiens syfte har jag undersökt följande forskningsfrågor:

Hur uppfattar lärare kunskapskraven i Svenska 1 som styrdokument?

Hur tolkar lärare innebörden av mellanstegen D och B i Svenska 1?

Kapitel 2 Tidigare forskning

Introduktion

Studien berör lärares uppfattning och tolkning av kunskapskraven, det vill säga det styrdokument som ligger till grund för den konkreta kunskaps- och betygsbedömningen i ämnet svenska, kurs 1 på gymnasiet. Syftet är att belysa tydligheten i GY11:s kursplan i svenska, då tydlighet och minskat individuellt tolkningsutrymme har varit några av ledorden i utformandet av gymnasieskolan anno 2011. Forskning kring GY11:s implementering ligger ännu i sin linda och har inte kunnat tillämpas i mitt arbete. Däremot finns det gott om material som föreligger GY11:s genomförande, och de artiklar och avhandlingar som lyfts fram i detta avsnitt behandlar alla det målrelaterade betygssystem som infördes 1994 och nu har reviderats för och är i bruk för gymnasieskolans årskurs 1.

Som en första introduktion till fältet har jag använt Vetenskapsrådets forskningsöversikt om bedömning *Svensk forskning om bedömning – en kartläggning* (Eva Forsberg och Viveca Lindberg, Vetenskapsrådet rapport 2:2010). Texten ger en översiktlig bild av den forskning som bedrivits kring bedömning mellan 1990 och 2010, samt en historik över betyg och bedömning i Sverige. Med översikten i ryggen har relevant litteratur vaskats fram med hjälp databaserna Libris, ERIC:EBSCO och Google Scholar. De sökord jag har använt är bedömning, betygs-kriterier, tolkning, kunskapskrav (assessment, evaluation, criterion referenced system, interpretation). Avgränsningar har gjorts till det svenska forskningsområdet och utlämnat internationella studier. Under arbetet med tidigare forskning har jag haft svårigheter att hitta studier som berör gymnasiet och kunskapskrav. Jag har funnit flera texter som berör grundskolan och ett fåtal som handlar om elevers upplevelse av bedömning på gymnasiet, men har inte hittat någon studie som tar upp tolkning och uppfattning av kunskapskrav/betygskriterier utifrån gymnasielärares synvinkel. Texter med grundskolans högre stadier i fokus har varit lättare att hitta och jag har valt att använda mig av sådan forskning då den berör ett betygssystem som tillämpas på både grundskolan och gymnasiet. Jag återkommer till andra studiers relevans för den här undersökningen i längre fram i kapitlet.

Om tolkningsbarheten i kursmål och betygs-kriterier

Det finns ett flertal texter som berör tolkning av 1994 års betygs-kriterier. I artikelsamlingen *Att bedöma eller döma. Tio artiklar om bedömning och betygs-sättning*. (2002) skriver Tomas Kroksmark i artikeln *En tankes fall i praktiken – då den målrationella styrningen möter skolan* kritiskt om relationen mellan mål och betygs-kriterier samt de tolkningsutrymmen för både elever och lärare som finns i desamma. De mål och kriterier Kroksmark undersöker är 1994 års betyg (reviderade 2000). Kroksmarks text visar på bristerna i systemet från 1994, och hans hållning är i tydlig samklang med innehållet i regeringens proposition (2008/09:199): flera kursplaner och betygs-kriterier från 1994 saknar tydlighet och går att utläsa på flera olika sätt (s

68f). Enligt Kroksmarks granskning av Skolverkets anvisningar kring bedömning, *Bedömning och betygssättning – kommentarer med frågor och svar* (2001) är förhållandet mellan mål och betygskriterier i styrdokumentet otydlig. Betygskriterierna är utformade som konkreta mål och inte mätverktyg för att bedöma på vilket sätt målet/n har uppnåtts. Kroksmarks slutsatser är att 1994 års målstyrda kursplaner och betygskriterier är svåra att omsätta i pedagogisk praktik. Mål och betygskriterier är på pappret två skilda enheter, tänkta att fungera på olika sätt, men i praktiken är skillnaden mellan dem mycket liten och i vissa fall obefintlig. Bedömningssystemet är svårgripbart för både lärare och elever och Kroksmark efterlyser en ny tanke (och praktik) kring kursutformning, bedömning och betygssättning (s 75). Kroksmarks inlägg i betygsdiskussionen från 2002 förebådar den förändring som skulle komma: Betygsskalan, målen och kunskapskraven har uppdaterats ytterligare en gång sedan i och med årets gymnasiereform 2011 och ansatsen har varit att öka tydligheten och minska utrymmet för individuella tolkningar i den nya gymnasieskolans ämnesplaner och kunskapskrav (Regeringens proposition 2008/09:87). Eftersom syftet med min studie är att belysa tydligheten i kunskapskraven och fördjupa kunskapen om lärares uppfattning och tolkningar av desamma i en kurs på gymnasiet, är Kroksmarks slutsatser relevanta att hålla i huvudet i en resultatdiskussion.

Bengt Selgheds avhandling *Ännu icke godkänt* (2004) beskriver och analyserar lärares förståelse och tillämpning av betygssystemet. Undersökningen omfattar grundskolans matematik, engelska och svenska och befinner sig på så vis inte helt i samma fält som min studie. Selgheds avhandling belyser dock relevanta delar av mitt kunskapsområde eftersom den analyserar lärares uppfattning av bland annat betygskriterier. Fokus i Selgheds undersökning är hur lärare i grundskolan förstår det mål- och kunskapsrelaterade betygssystemet i sig, vilket stöd lärare anser att systemet ger samt vad det är som avgör att eleven får det betyg hon/han får. Motivet bakom val av dessa forskningsingångar är enligt författaren styrdokumentens otydlighet (s 89). Selgheds studie visar att de undersökta lärarna uppfattar betygssystemet på flera olika sätt och ställer upp kvalitativt åtskilda kategorier för hur lärare förhåller sig till det målrelaterade betygssystemet. Selgheds avhandling visar att lärare uppfattar betygssystemet som både en förändrad kunskapssyn, som mål- och kriterierelaterat, men också som synonymt med det normrelaterade systemet. Betygssystemet kan inte påstås vara tillämpat fullt ut som det var tänkt, enligt Selgheds undersökning.

Målen i kursplanerna beskrivs som alltför teoretiska och orealistiska. De mätverktyg som finns, betygskriterierna för betyget Väl godkänt, uppfattas som för högt ställda och kraven för Godkänt alltför breda. Lärarna vänder sig bort från de ”flummiga” kursmålen och betygskriterierna och till konkreta stöd som nationella prov och läromedel (s 190). Selgheds (2004) studie visar även att betygssystemet i den pedagogiska praktiken blir ett planeringsverktyg och ett disciplineringsystem gentemot elever samt ett verktyg för samtal med föräldrar och elever i exempelvis utvecklingssamtal. Några lärare uttrycker att de känner ett ”övertag” i förhållande till elever och föräldrar när de kan ta avstamp i betygskriterierna; ”(...) eftersom betygssystemet är svårt att förstå för lärare, måste det vara ännu svårare att förstå för elever och föräldrar.” (s 191). Utfallet av Selgheds (2004) studie är, med hans egna ord, nedslående. Betygssystemet är otillräckligt, svårförståeligt och tillämpas inte som det var tänkt. Jag återkommer till Selgheds (2004, 2011) resultat i ett kommande stycke som berör lärares förhållningssätt till betygssystemet och kriterier för kunskapsbedömning.

Flera texter pekar på svårigheten i att tolka och omsätta målstyrda kursplaner och betygskriterier i praktik, och belyser frågan från minst sagt olika håll. I Utbildningsdepartementets rapport

Samverkande styrning: Om läroplanerna som kursinstrument (Ds 2001:48) uttrycks ifrågasättande av de nationella målbeskrivningarna och man föreslår ett försök att skolor arbetar utan nationellt fastslagna kursplaner. Den mål- och resultatstyrda skolan resulterar i att lärare, skolläda och elever jobbar mot betyget Godkänt i stället för mot de mål som finns uppställda i läroplanen. Arbetsgruppen bakom rapporten efterlyser en skola som är tydligare styrd av läroplanen och en läroplanstext som är lättare att ta till sig för både lärare och elever, så att skolor lokalt kan styra sin verksamhet och därigenom öka decentraliseringen i skolan. Här föreslås ett ökat tolkningsutrymme för den enskilda läraren och skolan för att öka kvaliteten i skolans arbete.

Betänkandet av betygsprövningsutredningen 2010 (*Riktiga betyg är bättre än höga betyg. Förslag till omprövning av betyg* SOU 2010:96) visar upp en helt annan bild av betygsverkligheten. Lärare och elever har svårt att förstå och tillämpa betygs-kriterier, och därigenom ställs frågor om huruvida betygs-kriterierna är nog tydligt specificerade på nationell nivå. Utredningen visar också på nödvändigheten av en god dokumentation av elevens resultat. Frågorna kring betygs-kriteriernas (o)tydlighet bekräftas av Selgheds (2004) avhandling – det är svårt att tolka och omsätta de nationella kriterierna i praktik. Ingrid Carlgren och Berit Hörnqvist visar i rapporten *När inget facit finns* (1999) också upp den osäkerhet som finns kring hur mål och betygs-kriterier ska tolkas. Författarna pekar kritiskt på osäkerheten i att utforma utbildning då styrdokumentet är öppna för tolkning.

Både Selgheds (2004) avhandling och Carlgren & Hörnqvists rapport berör grundskolan, och forskning som direkt berör hur lärare i gymnasieskolan uppfattar och tolkar betygs-kriterier har jag som tidigare nämnts haft svårare att vaska fram. Forskning kring hur lärare i grundskolans senare år tar till sig och uppfattar svårigheter med styrdokumentet har ändå relevans för min studie, eftersom det rör sig i samma område – bedömning och uppfattningar om betygssystemet – inom den skolform som gymnasiet bygger på.

Osäkra tolkningar av ett nytt system

Den här studien är ute tidigt och undersöker lärares uppfattningar om kraven för en kurs de alldeles nyligen börjat arbeta med. Det är rimligt att anta att många lärare känner viss osäkerhet inför arbetet med de nya kursplanerna. En sådan uppfattning stärks av Jörgen Tholins (2006) avhandling. Tholin analyserar lärares tolkning av nationella betygs-kriterier och utformningen av lokala kriterier för ämnena kemi, engelska och idrott och hälsa. Den bild som framkommer av implementeringen av de nya målrelaterade betygssystemet är långt ifrån positiv. Tholin beskriver införandet av de nya betygen som en snabb process där styrdokumentet inte var helt färdigutformade, och där skolor och lärare inte fick tillräcklig utbildning i vad det innebar att arbeta med målrelaterade betyg. Införandet av det nya betygssystemet var ett steg i att förskjuta makten från formuleringsarenan – det vill säga den centrala styrningen på dels politisk nivå, dels skoladministrativ nivå, där man skissar upp riktlinjer för skolan – till realiseringsarenan – det vill säga skolvardagen, där undervisnings- och bedömningspraktik tar form. Realiseringsarenan tog emot det här uppdraget på olika sätt, och Tholin fastslår att variationen i hur mål och betygs-kriterier blev stor mellan olika skolor i olika delar av landet. Den öppna tolkning som krävdes av både enskilda lärare och lärarkollegium ledde till lokala tolkningar som i många fall var orimliga och hade många brister.

När man läser de styrdokument som vissa skolor har producerat är det lätt att drabbas av missmod. Talet om den professionella läraren känns mycket avlägset. Men det kan också finnas anledning att ställa frågor om det uppdrag som getts till lärarna. Det kan te sig förvånande att uppgiften att formulera lokala betygskriterier lades på lärarna utan att det fördes någon diskussion om kring om det var ett rimligt uppdrag för dem att genomföra. (Tholin s 189)

Här är det viktigt att återigen påpeka att Tholins avhandling rör grundskolan och inte gymnasieskolan, men rimligt att anta är att gymnasielärarnas problem och lösningar liknar grundskollärarnas. Den nya gymnasieskolan 2011, med sina nya ämnes- och kursplaner och kunskapskrav, utgör inte en lika genomgripande förändring som införandet av de målrelaterade betygen. Det innebär att lärarna förmodligen är bättre rustade än vad de var i mitten av 1990-talet att göra rimliga tolkningar av de nya styrdokument. Där Tholin beskriver ett skifte i betygssystemet där realiseringsarenans makt ökade, genomgår skolan nu ett skifte där i stället makten är tänkt att till viss del skjutas tillbaka till formuleringsarenan, genom ökad tydlighet och grad av instruktioner i kursplanerna. Lärarna som jag intervjuat ställs inte inför kravet att formulera egna, lokala betygskriterier, utan förväntas tvärtom förhålla sig nära nationellt formulerade kunskapskrav som ska vara tydliga nog att tillämpas i sin befintliga form för alla elever på gymnasiet i Sverige. Likafullt innebär GY11 en förändring för gymnasielärarna, som får arbeta med nya direktiv samtidigt som de står med andra foten i den äldre varianten av betygssystemet. Den här undersökningen syfte är inte att kunna erbjuda heltäckande svar på frågan om lärarna tar emot och tolkar kunskapskraven på ”rätt” sätt, men kan eventuellt ge en indikation på hur en liten del av formuleringsarenan uppfattar de nya styrdokument. Min förhoppning är att resultatet inte är lika nedslående som Tholins, eftersom det målrelaterade betygssystemet på gymnasiet nu varit i bruk sedan 1994. Tholins resultat kan vara relevanta eftersom de pekar på svårigheterna med att införa ett helt nytt system, och de uppfattningar denna studie undersöker rör den reviderade version av 1994 års och är tänkt att ”rätta till” de oklarheter som föreligger i den äldre varianten.

Att använda sig av och förhålla sig till kunskapskrav

Tholin pekar ut en riktning i betygshistoriken i Sverige som sedan 70-talet har gått mot ökad målstyrning, och där betygen har gått från att vara instrument för att utvärdera lärande till instrument för att utveckla lärande – alltså en större viktning mot formativ bedömning i motsats till summativ (Tholin s 22f). De nya kursplanerna och kunskapskraven i GY11 har utformats med avsikten att skapa högre grad av stringens än vad kursplanerna och betygskriterierna från 1994 erbjöd, och de riktlinjer som utformats av Skolverket (*Kunskapsbedömning i skolan* från 2011) påbjuder ett arbete med bedömning som innefattar både formativ och summativ bedömning. I min studie har jag utgått från att kunskapskraven används som praktiska verktyg av läraren – men jag har inte gjort några antaganden om vilken sorts bedömning som tillämpas. Kunskapskraven kan tillämpas på olika sätt och vid olika tillfällen under en kurs. Det är relevant att reflektera över hur en lärare eller skola förhåller sig till bedömning som fenomen för att förstå lärares uppfattning om vad kunskapskraven innebär.

Selghed lyfter i *Betygen i skolan – kunskapssyn, bedömningsprinciper och läropraxis* (Liber 2011) fram fyra sätt att som lärare förhålla sig till betygssystemet, nämligen som ett

professionellt verktyg, ett ofullständigt och arbetskrävande verktyg, ett verktyg som mäter skolkunskap samt en bruksanvisning som inte följs. Dessa fyra sätt att förhålla sig till betygssystemet är kvalitativt skilda från varandra och representerar uppfattningar, inte enskilda lärare.

Den lärare som använder betygssystemet som *ett professionellt verktyg*, ser det som att systemet skapar handlingsutrymme att arbeta med och diskutera tolkning av betygskriterier och konkreta mål för undervisningen utifrån styrdokumentet. Kedjan av styrdokument, från läroplan till betygskriterier uppfattas som en sammanhängande helhet, som utöver att skapa handlingsutrymme också ökar graden av samarbete lärare emellan.

Förhåller sig läraren till betygssystemet som *ett ofullständigt och arbetskrävande verktyg*, upplever hon eller han betygssystemet som ett regelsystem som bör peka ut hur bedömning ska ske. Lärare i denna kategori uttrycker frustration över bristen på detaljerade instruktioner och riktlinjer och uppfattar betygssystemet som ofullständigt och flummigt. Resultat på nationella prov och ur läromedel väger tyngst vid betygsättning då dessa uppfattas som konkreta och objektiva.

I det tredje förhållningssättet, *ett verktyg som mäter skolkunskap*, är lärarens inställning till betygskriterier är grundläggande kritisk då den går på tvären mot idén att varje individ ska bedömas utifrån sin egen utveckling. Betygssystemet är tidsstyrt snarare än målstyrt, uttrycker lärare i denna kategori, och därmed ges inte alla elever möjlighet att uppnå målen i sin egen takt. Detta anses vara destruktivt för elevens utveckling. Betyg sätts utifrån elevens prestationer i förhållande till de aktuella kriterierna, men främst utifrån elevens individuella utveckling.

Det fjärde och sista sättet att uppfatta betygssystemet är som *en bruksanvisning som inte följs*. I kategorin är mål och betygskriterier inte okända för läraren, men ses som oväsentliga och används inte i större utsträckning. Lärare som uppfattar betygssystemet på det här sättet, skriver ofta egna anvisningar och utvecklar egna principer för betygsättning. Erfarenheten från den egna yrkesutövningen och bedömarkompetensen anses vara viktigare än styrdokumentet, även om dessa fungerar som en sorts back-up.

I denna studie undersöker jag fyra svensklärares uppfattningar och tolkning av kunskapskraven i Svenska 1. Selgheds (2004) undersökning och empiri är avsevärt mer omfattande och säger både mer och andra saker om lärares förhållningssätt, bland annat genom att det är betygssystemet som fenomen som är i fokus. Resultat har alltså relevans för utfallet av min undersökning och jag kommer att återkomma till hans kategorier under rubriken Diskussion.

Mot en ökad differentiering i betygsskalan

Sedan slutet av 1990-talet har andelen höga betyg ökat avsevärt. 1997 gick den första kullen med mål- och kriterierelaterade betyg ut gymnasieskolan, och sedan dess har betygsgenomsnittet höjts över tiden. De betyg som främst ökade, var de högre betygen (VG och MVG). Christina Wikström ger fyra möjliga förklaringar till detta i *Criterion-Referenced Measurement for Educational Evaluation and Selection* (2005): bättre prestationer från eleverna, strategiskt val av kurser, förändrat urval av elever samt att kraven för betygen sänkts. Wikströms slutsats är att anledningen till de höjda betygen är inflation i betygssystemet – att kraven har sänkts för att nå de högre betygen. Orsakerna bakom detta föreslås vara betygens roll som urvalsinstrument för högre studier, och betygens funktion som konkurrensverktyg och

kvalitetsmätare för en skola. Wikströms resultat bekräftas i rapporten *Betygets värde. En analys av hur konkurrens påverkar betygssättningen vid svenska skolor* (Vlachos Jonas, Uppdragsforskningsrapport: 2010:6, Konkurrensverket), som pekar på konkurrensen som en viktig faktor för betygsinflationen. Rapporten visar att det inte råder stor diskrepans mellan fristående och kommunala skolors betygssättning, men författaren understryker ändå att konkurrensens roll inte bör underdrivas. Vlachos föreslår ett mer heltäckande system med nationella kursprov som rättas centralt. Inom gymnasieskolan, som ju är kursbaserad blir det ett stort logistiskt problem om alla nationella prov ska rättas centralt, och det förutsätter också till viss del en annan syn på bedömning än den som beskrivs i styrdokumentet, där följande anges:

Läraren ska vid betygssättningen

- . utnyttja all tillgänglig information om elevens kunskaper i förhållande till de nationella kunskapskrav som finns för respektive kurs,
- . beakta även sådana kunskaper som en elev har tillägnat sig på annat sätt än genom den aktuella undervisningen, och
- . utifrån de nationella kunskapskrav som finns för respektive kurs allsidigt utvärdera varje elevs kunskaper.

Detta sätt att beskriva bedömning gör processen mer komplicerad än att elevernas kunskaper och förmågor i en kurs bedöms genom ett större kursprov. Den nya betygsskalan är tänkt att mota betygsinflationen i grind genom att skärpa tydligheten i innehåll och kunskapskrav, och lägga till ytterligare steg som ska göra betygen mer precisa. Mellanstegen ska ersätta det system som många skolor har använt med breda betygssteg där kvaliteten inom stegen informellt har markerats med plus och minus. Även formellt används differentiering inom betygsstegen; i betygssättningen av det nationella provet har dessa plus och minus (en bedömning att eleven ligger i lägre, mitten- eller högre spannet av exempelvis ett VG) gett resultat i det kvantifierade, resultatet på provet där de olika provdelarna vägs samman. I slutbetyget på kursen däremot har inte kvalitetsskillnaden mellan ett G+ eller ett G- framkommit. I det nya betygssystemet ska dessa kvalitetsskillnader synas i betyget genom de nya stegen D och B som ligger mellan de med kunskapskrav definierade betygsstegen. Denna studie syftar inte till att försöka utröna huruvida de undersökta lärarna sätter högre betyg än vad elevernas kunskaper motsvarar i avsikt att öka skolans konkurrens, ej heller till att undersöka betygsinflation specifikt. Dock berör studien ändå ämnet, eftersom det nya betygsstegen och vad lärarna uppfattar att dessa innebär undersöks. Det kan därför vara relevant att hålla tidigare resultat om betygsinflation oavsett orsak i bakhuvudet när materialet som berör betygsskalans mellansteg bearbetas. Går det i resultatet att skönja en tydligare uppstramning eller finns ett resonemang kring breda betygssteg med plus och minus kvar hos lärarna i frågan om hur de tolkar mellanstegen?

Kapitel 3 Metod

Kvalitativa intervjuer

För att närma mig svar på min frågeställning har jag valt att hämta empirin ur kvalitativa intervjuer. Då avsikten är att beskriva människors uppfattning om i detta fall kunskapskraven i kursen Svenska 1, är intervjun en lämplig bas. Steinar Kvale skiljer i *Den kvalitativa forskningsintervjun* (1997) på intervjuaren som malmletare och intervjuaren som resenär. I det första fallet, med intervjuaren som malmletare är kunskapen redan existerande men gömd, och intervjuaren ska helt enkelt som en malmletare gräva fram och avtäcka den. Denna syn på intervjuaren förutsätter en syn på kunskap där den är sann *i sig* och inte konstrueras genom tolkning. Det andra sättet att se på intervjuaren är att använda metaforen resenär, som tillsammans med informanten reser genom det fenomen som behandlas. Det resenärens hör, återberättas sedan och möjliga innebörder i berättelserna urskiljs. Kunskapen som resenärens tar med sig ur intervjun framställs alltså genom tolkningar av de berättelser som resenärens fått ta del av (Kvale 1997). I denna studie förhåller sig intervjuaren som en resenär, som tillsammans med informantens berättelse försöker söka reda på innebörder i det berättade.

Den kvalitativa intervjun har tidigare mötts av kritiska invändningar där dess vetenskaplighet ifrågasatts. Kvale (1997) lyfter upp dess vetenskapliga status och resonerar kring definitionen av vetenskap som ett sätt att metodiskt producera ny och systematisk kunskap. Med stöd av positivismen har krav tidigare ställts på samhällsvetenskaplig forskning att den ska vara kvantitativ. Kvale (1997) presenterar några olika förklaringar till detta och resonerar kring att de krav som ställs härrörs från synen på samhället som en i grunden matematiskt ordnad värld som kan beskrivas i siffror och den syn på vetenskap som något mätbart och jämförbart och som kan presenteras retoriskt med hjälp av siffror och fakta som övertygar. Den kvalitativa metoden undersöker hur något är beskaffat och söker snarare på djupet än på bredden. Jan Trost tar i handboken *Kvalitativa intervjuer* (2005) upp ett exempel där en uppsalastudent fick i uppdrag att genom en kvantitativ enkät undersöka vad andra studenter tyckte om en propagandaskrift. Studenten kunde ur svarsmaterialet tydligt se att enkätfrågorna inte räckte till för att beskriva de olika nyanserna i vad studenterna tyckte. Genom att i stället använda en kvalitativ undersökningsmetod här, hade den undersökande studenten kunnat teckna en förståelse för hur propagandaskriften uppfattats av studenterna – på bekostnad av att h*n inte kunnat kvantifiera resultaten. Kvale rekommenderar en välvillig syn på dikotomin kvalitativ/kvantitativ och visar på att de inom forskningen används omväxlande för att lyfta olika aspekter av ett fenomen. I denna studie som undersöker lärares uppfattning och tolkning av ett fenomen, passar den kvalitativa metoden som ju söker beskriva arten eller beskaffenheten av något (Kvale 1997) väl in. Hade undersökningen varit mer omfattande kunde en växelverkan mellan kvalitativ och kvantitativ metod möjligen varit fruktbar, och ökat möjligheterna att dra tydligare slutsatser.

En fenomenografisk ansats

För att samla data som kan erbjuda ett svar på mina frågor, har jag valt att använda mig av en fenomenografisk ansats. Fenomenografin syftar till att beskriva uppfattningar om ett fenomen,

och ringa in uppfattningarna genom att peka ut variation inom dem. Inom fenomenografin finns en distinktion mellan två perspektiv på ett fenomen: första och andra ordningens perspektiv. Den första ordningens perspektiv syftar till att visa hur ett fenomen *i sig* är beskaffat. Den andra ordningens perspektiv syftar till att beskriva hur ett fenomen uppfattas av någon. Här är det inte fenomenet i sig som är undersökningsobjekt utan hur det framstår för informanterna (Larsson 1986, Falkner 2003). Denna studie utgår från andra ordningens perspektiv och syftar alltså till att beskriva uppfattningar av fenomenet kunskapskraven i kursen Svenska 1.

Genom att visa hur ett fenomen tar form på olika sätt hos människor, kan fenomenografin beskriva uppfattningar i kvalitativt åtskilda kategorier (Larsson 1986). Studien syftar alltså till att beskriva lärares uppfattningar om kunskapskraven i kursen Svenska 1, och söker inte att definiera en ”korrekt” eller en ”felaktig” uppfattning.

Om uppfattningar

Inom fenomenografin är ett centralt begrepp *uppfattning*. Föreliggande studie syftar till att beskriva lärares uppfattning och tolkning av till kunskapskraven i kursen Svenska 1. Staffan Larsson definierar i *Kvalitativ analys – exemplet fenomenografi*. 1986 med hjälp av Marton & Svensson (1978) begreppet ”uppfattning”:

Uppfattningen står ofta för det som är underförstått, det som inte behöver sägas eller som inte kan sägas, eftersom det aldrig varit föremål för reflektion. De utgör den referensram inom vilken vi samlat våra kunskaper eller den grund på vilken vi bygger våra resonemang. (s 21)

Skillnaden mellan uppfattning och åsikt är väsentlig. Åsikten bygger på ett val mellan olika alternativ, medan uppfattningen är ”den oreflekterade grund på vilken åsikter vilar” (Larsson 1986 s 21). Även Kroksmark (1987) tecknar en definition av uppfattningsbegreppet:

Uppfattningsbegreppet har inom delar av fenomenografin en överordnad ställning. Skilda uppfattningar av ett ting definierar tillsammans en intersubjektiv förståelse av det aktuella objektet. Det innebär, att en beskrivning av människans samlade uppfattningar, d.v.s. skilda kvaliteter systematiserade i ett beskrivande kategorisystem, definierar den totalt möjliga kunskap som kan konstitueras som medvetande vid ett visst tillfälle. När en fenomenografiskt anlagd forskning undersöker tematiserar och beskriver ett avgränsat objekt i omvärlden, t.ex. barns uppfattning om inläring är det möjligt att undersöka detta problemområde på två skilda sätt. (s. 235)

Hur denna konstruktion av människors uppfattningar vävs, måste enligt Kroksmark ställas i relation till vem intervjupersonen är. När man som i denna studie arbetar med vuxna informanter, är det möjligt att direkt behandla abstrakta fenomen.

Intervjuguide

Intervjuerna i detta fall är till sin form halvstrukturerade och min intervjuguide består av frågorna nedan samt de undersökta kunskapskraven som intervjupersonen har fått ha framför sig och utgå ifrån.

- Beskriv hur du uppfattar kunskapskraven för betygen E, C och A.
- Beskriv hur du tolkar mellanstegen och begreppet ”till övervägande del”.

- Vilka formuleringar uppfattar du som tydliga?
- Vilka formuleringar uppfattar du som mindre tydliga?

Utifrån dessa frågor har intervjun strukturerats. Jag har till hjälp inför intervjugenomförandet konsulterat Trost (2005) och Kvale (1997).

I den fenomenografiska forskningsansatsen finns ett teoretiskt perspektiv som berör lärande och didaktik införlivat (Larsson 1986). Inom-gruppen vid Göteborgs universitet har grundlagt det teoretiska perspektivet inom fenomenografin och man lyfter bland annat fram följande:

Karaktäristiskt för inlärningssynen är att man är kritisk mot beskrivningar av inlärning i allmänna termer: man menar istället att inlärningen skall beskrivas i termer av sitt specifika innehåll. (---) Ett annat drag är att man ser inlärning som kvalitativa förändringar och ej som kvantitativa. (---) Ännu en viktig sak att förstå är att ansatsen är att resultatet av inlärning alltid är data i andra ordningens perspektiv, nämligen hur något ter sig för någon (om man bortser från motoriska färdigheter. (s 22)

Larsson (1986) menar att synen på lärande motiverar och legitimerar metoden: ett kvalitativt fenomen studeras bäst med kvalitativ metod och utan på förhand bestämda tolkningsteorier. Den fenomenografiska undersökningen går inte ut på att analysera innehållet och genom detta avtäckta den egentliga sanningen som ligger dold och vilar, utan arbetar med att analysera materialet för att förstå innebörden utan att ha ställt upp tolkningsregler i förväg.

Falkner (2003) diskuterar problematiken i den fenomenografiska undersökningen med avstamp i dekontextualisering och subjektivitet. Falkner hänvisar till Marton (1978) och beskriver ett fenomenografiskt perspektiv där uppfattningar skiljs från den som beskrivit uppfattningen och dekontextualiseras; ses som en kollektiv tankeform eller tankemönster och inte en individuell uppfattning. Den dekontextualisering som fenomenografin använder sig av för att skapa och ordna beskrivningskategorier – en individuell uppfattning kan tolkas som en tankeform och därmed inte vara enbart representativa för en enskild individ. Falkner kopplar tillbaka till det sociokulturella/fenomenografiska perspektivet på uppfattningar. Sett ur ett sociokulturellt perspektiv kan svårigheter att dekontextualisera uppfattningar uppstå. Säljö (2000) pekar ut tre företeelser som han menar att lärande bör studeras utifrån i ett sociokulturellt perspektiv:

1. utveckling och användning av intellektuella (eller psykologiska/språkliga) redskap
2. utveckling och användning av fysiska redskap (eller verktyg)
3. kommunikation och de olika sätt på vilket människor utvecklat former för samarbete i olika kollektiva verksamheter. (s 23)

Utifrån detta perspektiv kan den fenomenografiska undersökningen nyanseras. Om lärande utgår från de tre ovan nämnda punkterna, innebär det att kunskap inte existerar utan den kringliggande kontexten. Intervjun är en social handling i en specifik kontext mellan intervjuare och intervjuperson, enligt Falkner. Därigenom blir tolkningen subjektiv. Informanternas uppfattning av det undersökta fenomenet är en produkt av de verktyg och den kommunikation med vilken kunskapen om fenomenet medierats, vilket förankrar den i sin kontext. Även Larsson (1986) lyfter tolkning och subjektivitet och pekar på att intervjuaren inte är (kan vara?) fördomsfri utan ska försöka använda alla de perspektiv h*n har tillgång till för att tolka materialet. Falkner menar att det är rimligt att uppfattningarna kontextualiseras.

För att förstå utfallet av analysen torde det vara rimligt att söka återknyta de uppfattningar som karakteriserats av beskrivningskategorierna till den kontext i vilken de formats. (s 123)

Praktiska förberedelser och genomförande av intervjuerna

I det praktiska arbetet med undersökningen skickades en förfrågan om att få göra en intervju till cirka 60 lärare på olika skolor, med förhoppning om att kunna få ett underlag där jag kunde välja ut fem intervjupersoner som var både kvinnor och män, i olika åldrar och med olika många års erfarenhet av yrket samt från skolor med varierande elevunderlag och olika former av skolhuvudmän. I min förfrågan fanns en beskrivning av studiens syfte och metod samt information om de etiska principer som tillämpas i studien. I denna fas stötte jag på problem: Det var mycket få lärare som svarade på min förfrågan. De som svarade, kom i de flesta fall med ett artig men nekande svar. De hade för mycket att göra för att hinna sitta ned och bli intervjuade. Att så få svarade, kan ha att göra med tidsbrist eller ointresse, men en viktig punkt kan vara att jag inte fick tillgång till lärarnas mejladresser utan var i flera fall hänvisad till att mejla skoladministratören och be denna skicka vidare min förfrågan till samtliga svensklärare på skolan.

Totalt sett var det fyra lärare som gick med på att ställa upp och bli intervjuade, vilket innebär en intervjuperson färre än vad jag hade planerat, men ändå tillräckligt många för att studien skulle kunna genomföras. Intervjuerna skedde på lärarnas arbetsplatser och tog ungefär 1-1 ½ timme vardera. Alla lärare gick med på att jag spelade in intervjuerna. Efter att intervjuerna genomförts, transkriberades de ordagrant med hjälp av programmet Express Scribe. Transkriberingen tog mycket tid i anspråk och jag förenklade genom att inte skriva in pauser, harklingar, överlappande tal och förstärkningar från min sida. Upprepningar är utskrivna, och tvekan är markerad med tre punkter (...). För att vägledas i utskriftsarbetet har jag konsulterat Kvale (1997), som resonerar kring utskriftens form och stil i förhållande till avsikten med utskriften. I mitt fall är det inte fråga om endast minnesanteckningar, eftersom mitt analysarbete utgår från intervjuerna och jag söker finna uppfattningar i intervjupersonernas svar. Därför bör utskrifterna vara ordagranna. Kvale (1997) skriver att om studien är av sociolingvistisk eller psykologisk karaktär, bör alla ljud skrivas ut, även intervjuarens förstärkningar (hm, mmm, jaa et cetera) då dessa kan ha betydelse för innebörden av det intervjun behandlar. Det kunde ha varit fruktbart i mina intervjuer även om studien inte är varken psykologisk eller sociolingvistisk, men av tidsmässiga skäl har detta inte varit möjligt. Utskrifterna återger alltså ordagrant allt vad den intervjuade läraren säger inklusive upprepningar, hummanden och andra småord, men inte tydligt markerade pauser, harklingar och beskrivning av tempo och betoning. Jag har skrivit på skriftspråk i större delen av intervjuerna, men följt intervjupersonens ordföljd vilket givetvis ger texten ett rörigare intryck än vad skriftspråksnormen medger. Som läsare av utskrivet tal är det viktigt att hålla skillnaden mellan tal- och skriftspråk i huvudet. Utskrivna intervjuer är nedtecknade på papper, men det är talspråkets struktur som är den normerande formen. Läses utskrivet tal som skriftspråk, kan intrycket bli att intervjupersonen är osäker och rörig i förhållande till det ämne som avhandlas, vilket inte alls behöver vara fallet. Läst som talspråk får utskrifterna en helt annan karaktär och det är så de ska förstås. Intervjuutskrifterna förvaras på min privata dator, och intervjupersonerna är anonymiserade i dokumenten. De lärare som har deltagit i intervjuerna har erbjudits att lyssna på intervjuerna och läsa utskrifterna, men har hittills inte begärt att få göra det.

Under intervjuerna lade jag mig vinn om att inte prata om ämnet utifrån min egen horisont. Det var svårt, upptäckte jag. I ett samtal söker ofta parterna varandras åsikter och samtycke, och eftersom jag själv också är lärare i svenska och brottas med samma begreppsdefinitioner som de lärare jag mött i intervjuprocessen, fick jag lägga band på mig för att inte ge mig in i något som skulle ha kunnat bli en fruktbar professionell diskussion. Det gick oftast, men på några ställen ger jag förslag till tolkning i stället för att fråga vidare om intervjupersonens uppfattning, framförallt i den första intervjun. Min förstärkning (mina ja:n, hmm:ande och mmm:ande) i samtalet kan naturligtvis också spela roll, men som nämnt ovan räcker inte tiden till för att på djupet analysera min roll som intervjuare.

Min roll som student som kommer med frågor om kunskapskraven i en kurs är inte helt oproblematiske. Det kan hända att de intervjuade lärarna ser det som ett förhör – att de ska prestera genom att visa ”rätt” tolkning av fenomenet. Intervjun och min efterföljande analys kan uppfattas som en kritisk granskning av grunderna för betygspraktik, vilket kan leda till nervositet och press inför och under intervjun. Jag har varit noga med att påpeka att jag inte letar efter korrekta tolkningar och att studien går ut på att försöka beskriva olika lärares uppfattningar och söka efter variation inom uppfattningarna – i motsats till att beskriva lärares uppfattningar och bedöma dem utifrån något slags facit. Ett sådant facit existerar inte, och det är inte vad min undersökning går ut på.

Något annat som var problematiskt under intervjuerna, var att försöka få intervjupersonerna att prata om just det som min undersökning handlar om. Vid flera tillfällen ville lärarna hellre prata om elevprestationer i allmänhet eller om det centrala innehållet i kursen och olika metoduppslag för olika avsnitt inom svenskämnet. Det var nog så intressant, men inte vad jag ville ha svar på denna gång. Att då styra över samtalet på kunskapskraven och tolkning av begreppen i desamma var en balansgång. Jag ville behålla det goda samtalet och intervjupersonens berättarglädje, men styra henne/honom till det område som var relevant för studien. På några ställen var det svårt, och i en av intervjuerna fick jag helt enkelt relativt tunt med svar kring de områden som jag på förhand tänkt mig.

Etiska aspekter

I studien har Vetenskapsrådets forskningsetiska principer för humanistisk och samhällsvetenskaplig forskning tillämpats (<http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>).

Informationskravet - Forskaren skall informera de av forskningen berörda om den aktuella forskningsuppdragets syfte

Alla tillfrågade lärare har fått information om studiens syfte i det initiala mejlet som skickades ut med förfrågan om deltagande. De lärare som valde att vara med i studien informerades ytterligare en gång muntligt vid intervjutillfället.

Samtyckeskravet - Deltagare i en undersökning har rätt att själva bestämma över sin medverkan

Intervjupersonerna har själva gett samtycke och av sin egen tid till intervjuerna. De har själva bestämt tid och plats, och har kunnat avbryta intervjuerna om de så har önskat. Inget beroendeförhållande föreligger, och ingen otillbörlig påtryckning har skett. Jag som student har inte haft någon hållhake på de lärare som ställt upp som intervjupersoner i studien utan de har frivilligt gått med på att intervjuas.

Konfidentialitetskravet - Uppgifter om alla i en undersökning ingående personer skall ges största möjliga konfidentialitet och personuppgifterna skall förvaras på ett sådant sätt att obehöriga inte kan ta del av dem

Intervjupersonerna är anonymiserade i studien. Samtliga av de undersökta lärarna har själva berättat på sin arbetsplats att de deltar i studien, men det kommer inte att framgå vem som är vem i resultaten. Området som studien berör är inte etiskt känsligt per definition, men för de intervjuade lärarna kan det vara känsligt eftersom det berör deras yrkesutövning, och skulle eventuellt kunna användas som en del av en värdering av duglighet eller professionalitet. Detta är inte studiens syfte och konfidentialitetskravet är därför av stor betydelse. Jag har därför även omformulerat vissa sakförhållanden som skulle kunna härledas till specifika skolor i de utdrag av intervjuerna som används i uppsatsen.

Nyttjandekravet - Uppgifter insamlade om enskilda personer får endast användas för forskningsändamål

Materialet kommer endast att användas till denna studie

Val av undersökningspersoner

Eftersom min studie berör ett avgränsat område, lärares uppfattning om kunskapskraven i kursen Svenska 1 på gymnasiet, består mitt urval av intervjupersoner av svensklärare som är verksamma på gymnasiet och undervisar i kursen Svenska 1. Studiens omfång är litet, och jag har valt att använda fyra informanter för att arbetet med intervjuer och transkribering ska rymmas inom tidsramen. Undersökningspersonerna har valts utifrån en bekvämlighetsprincip: för att studien ska vara genomförbar var det en nödvändighet att undersökningspersonerna befann sig i stockholmsområdet och själv ville ställa upp på intervjuerna. Få lärare svarade jakande på förfrågan om att ställa upp på intervju, och urvalet blev de som hade tid och möjlighet att bli intervjuade. De undervisar alla på skolor i Stockholm, och skolorna är av olika storlek och representerar olika elevunderlag – från högpresterande elever på en skola till lågt betygsgenomsnitt på en annan skola. Både fristående skolor och kommunala skolor finns representerade. Av de fyra intervjuade lärarna är tre män. Eftersträvansvärt hade varit en jämn könsfördelning, men då underlaget var tunt fanns inte den möjligheten.

Presentation av intervjupersonerna

	Kön	Arbetslivserfarenhet	Skolhuvudman
Lärare 1	Man	25 år	Kommunal
Lärare 2	Man	5 år	Kommunal
Lärare 3	Man	9 år	Fristående
Lärare 4	Kvinna	11 år	Fristående

Materialbearbetning

Kvale (1997) beskriver analysarbete av kvalitativa intervjuer i sex steg, som jag försökt sammanfatta enligt nedan:

1. Informanten beskriver sin livsvärld under den pågående intervjun. Här görs ingen större tolkning eller förklaring från informant eller intervjuare.
2. Informanten upptäcker på egen hand samband och nya iakttagelser under intervjun.
3. Intervjuaren koncentrerar och tolkar det som informanten har berättat, och ställer följdfrågor där informanten får utveckla och klargöra.
4. Intervjun skrivs ut och tolkas av intervjuaren. Detta kan delas upp i tre steg: strukturering av materialet (genom utskriften), klarläggning av materialet (sälla bort oväsentligheter och upprepningar), och sedan själva analysarbetet. För arbete med analys finns det flera olika metoder, och Kvale lyfter fram koncentrerad, kategorisering, narrativ strukturering, tolkning och ad hoc-metoder.
5. I ett femte steg kan en ny intervju genomföras för att följa upp de resultat som framkommit i analysen av den/de första intervjuerna.
6. Ett sjätte steg skulle kunna utvidga undersökningen från den enskilda studien till att informanterna faktiskt drar praktisk nytta av att ha deltagit i intervjun och börjar

I denna studie räcker inte tiden till för att göra uppföljningsintervjuer, vilket innebär att analysarbetet kommer att stanna vid steg fyra i Kvales beskrivning. Jag kommer att använda mig av kategoriseringen som analysmetod, och ur intervjumaterialet urskilja olika kategorier som representerar uppfattningar om det undersökta fenomenet. Kategorierna är inte på förhand uppställda, utan framträder ur de intervjuades berättelser. Analysen är induktiv, och kategorierna ej generaliserbara utan specifika för just denna studie.

Mitt material har bearbetats utifrån den fenomenografiska analysmetoden, som förutsätter en närläsning av de utskrivna intervjuerna. Ur närläsningen är syftet att visa fram de uppfattningar som framkommer i intervjuerna, och som hänger samman med mina frågor:

Hur uppfattar lärare kunskapskraven i Svenska 1 som styrdokument?

Hur tolkar lärare innebörden av mellanstegen D och B i Svenska 1?

Här finns anledning att åter lyfta fram begreppet uppfattningar, som definieras med hjälp av Larsson som följer:

Uppfattningen står ofta för det som är underförstått, det som inte behöver sägas eller som inte kan sägas, eftersom det aldrig varit föremål för reflektion. De utgör den referensram inom vilken vi samlat våra kunskaper eller den grund på vilken vi bygger våra resonemang. (Larsson s 21)

Det som eftersökts i analysen är alltså inte åsikter, utan den bakomliggande grunden till de åsikter som framkommer. I analysarbetet har jag försökt att lyfta ut de uppfattningar om tolkningar och förhållningssätt till kunskapskraven som framkommer och sedan placera dessa i kategorier, som är kvalitativt skilda från varandra och representerar skilda uppfattningar som framkommit i intervjuerna. Detta har skett genom upprepade läsningar av intervjumaterialet, och

ett noggrant övervägande kring vilka uppfattningar som hör samman i olika kategorier. Bearbetningen har alltså gått från att bryta ned materialet till mindre beståndsdelar till att sätta ihop beståndsdelarna i nya kategorier. Fokus ligger på de uppfattningar som berör just min fråga; hur lärare uppfattar och tolkar kunskapskraven i Svenska 1.

Den fenomenografiska metoden att bearbeta och analysera intervjumaterial kan enligt Mikael Alexandersson (1994) delas in i fyra faser:

1. Bekanta sig med data, skapa helhetsintryck
2. Urskilja likheter och skillnader i materialet
3. Skapa beskrivningskategorier och sortera materialet i kategorierna
4. Studera den underliggande strukturen i kategorisystemet

Dessa fyra faser har jag försökt att följa i mitt arbete med materialet. Den praktiska bearbetningen började i den första faser med noggranna genomläsningar av de utskrivna intervjuerna, och jag strök under utsagor som kändes viktiga för forskningsfrågorna. I den andra faser försökte jag att systematiskt plocka isär intervjuerna och lyfta ut uppfattningar som var relevanta för min studie genom att skriva ned dem på post-it lappar och skapa ett antal pusselbitar med uppfattningar – både lika och olika varandra. Dessa uppfattningar försökte jag i fas tre ordna i beskrivningskategorier som är kvalitativt skilda från varandra, det vill säga beskriver olika uppfattningar av det undersökta fenomenet. I analysarbetet vaskade jag fram fem beskrivningskategorier som utgör utfallsrummet i min studie:

Forskningsfråga 1: Hur uppfattar lärare kunskapskraven i Svenska 1 som styrdokument?

Kunskapskrav i Svenska 1 utgörs av konkreta instruktioner.

Kunskapskrav i Svenska 1 utgörs av tolkningsmöjligheter.

Kunskapskraven är konkurrenter till lärarens egna formuleringar av kriterier.

Forskningsfråga 2: Hur tolkar lärare innebörden av mellanstegen D och B i Svenska 1?

Mellanstegen D och B motsvarar ett E+ och ett C+

Mellanstegen D och B motsvarar ett C- och ett A-

De uppfattningar som framkommer har i framställningen inte bedömts eller rangordnats, utan alla uppfattningar bedöms som lika viktiga.

Kvalitetsfrågor

Värt att fundera på i arbetet med kvalitativ metod och fenomenografi är trovärdigheten i studien – hur väl representerar de resultat som undersökningen producerar de intervjuades uppfattningar och tolkningar? Enligt Alexandersson (1994) är en springande punkt kategoriernas relevans:

Eftersom fenomenografiska undersökningsresultat närmast är att betrakta som upptäckter har innebörden i reliabilitetsbegreppet kommit att svara mot om någon utomstående kan identifiera forskarens upptäckter, dvs att de olika beskrivningskategorierna kan igenkännas i själva datamaterialet. (Alexandersson 1994 s 129)

Ett sätt att arbeta kring detta är exempelvis att belägga kategorierna med citat från intervjuerna. Ett annat sätt är att använda sig av en medbedömare som bearbetar materialet oberoende av den ursprungliga studien, och själv skapar kategorier utifrån intervjumaterialet. I min studie finns inte utrymme för att arbeta med en medbedömare, vilket påverkar reliabiliteten i studien. I resultatredovisningen har jag försökt att tydligt visa med exempel ur min empiri för att läsaren ska kunna följa med i resonemangen och kategoriseringen. På så vis kan läsaren förhoppningsvis bedöma om de ställningstaganden som görs är rimliga och giltiga.

Staffan Larsson tar i *Kvalitetskriterier i kvalitativa studier* (1994) upp innebördsrikedom och struktur som två kvalitetskriterier för en studies resultat. Inom fenomenografin är det väsentliga att finna det typiska för en viss beskrivningskategori, och skala bort det irrelevanta utan att förlora kategorins kärna. Resultaten måste också presenteras med en god struktur, med god överskådlig och en god retorik. I arbetet med resultaten har jag försökt att skapa en god struktur och visa tydligt både översiktligt hur datamaterialet ser ut, och presentera beskrivningskategorierna på ett överskådligt sätt. Strävan har varit att ge fylliga belägg ur intervjumaterialet utan att framställningen översållas med långa citat.

I frågan om en studies validitet, lyfter Larsson (1994) upp kriteriet om heuristisk kvalitet – huruvida och på vilket sätt resultaten tillför något nytt eller kan bli användbar utanför sitt eget sammanhang. Som examensarbete på lärarutbildningen är det värt att fundera över om undersökningen och dess resultat har relevans för yrkesprofessionen. Ingen har ännu satt slutbetyg på kursen med hjälp av de kunskapskrav som undersöks, vilket gör att det min studie eventuellt kan bidra med svar på, är hur kunskapskraven som nytt och abstrakt verktyg uppfattas av de intervjuade lärarna. Ställer jag samma fråga till dem i juni 2012, kan det mycket väl vara så att jag får andra svar. Hur lärarna gör tolkningar av styrdokumentet nu under det första skedet av GY11:s implementering har förmodligen ändå stor betydelse för det framtida arbetet med kursen, och är på så vis relevanta på längre sikt. De tolkningar och förhållningssätt som framkommer i den här studien är också högst relevanta för de lärare som bedömer under denna kurs, och de elever som blir bedömda. På så vis har studien värde för professionen. En mindre men alltjämt viktig roll kan studien kanske spela även för de lärare som deltog i intervjuerna och gavs tillfälle att reflektera över innebörder i kunskapskraven.

Kapitel 4 Resultat

Beskrivning av data/empiri

De fyra intervjuerna berörde alla kursplanen och kunskapskraven i kursen Svenska 1. Intervjupersonen utgick ifrån kunskapskraven som de är beskrivna i det nationella styrdokumentet och beskrev sin uppfattning av dem. I nedanstående avsnitt kommer jag att redovisa översiktligt hur intervjupersonerna svarade på frågorna. Här görs ingen analys eller vidare bearbetning av materialet. Översikten är konstruerad som en uppställning med Skolverkets nationella kunskapskrav i något förkortad form som överskrift till varje betygsteg, och det som framkommit i starkt förkortad version i en sorts tabelluppställning med rutor därunder. De nationella kunskapskraven finns i sin helhet som bilaga. Det mest relevanta i kunskapskraven är progressionsuttrycken, men att plocka ut endast dem ur kraven gör att de blir svåra att förstå och därför har jag valt att ha kvar det mesta av den andra beskrivande texten i kunskapskraven här i beskrivningen.

Intervjuerna pågick i cirka en timma vardera, vilket innebär ett relativt stort transkriberat material som jag har försökt att korta ned och lyfta fram det som sagts om kunskapskravens olika steg samt om mellanstegen. Arbetet med att koncentrera intervjuernas innehåll för att kunna presentera det i texten har upplevde jag som komplicerat. Det är inte lätt att veta vad som är rimligt att plocka bort och vad som är rimligt att ta med i en översikt. Mitt resonemang kring att ha med så pass mycket av svaren från intervjuerna, är att undersökningen ska vara så transparent som möjligt. Hela transkriptionerna vore ohanterligt att ha med i uppsatsen, ens som bilaga, då de omfattar åtskilliga sidor text, men en förhållandevis kort sammanfattning kändes relevant eftersom läsaren kan förstå resultaten på ett mer rättvist sätt om intervjuinnehållet är åtminstone delvis återgivet.

Där intervjupersonerna är citerade, har jag skrivit deras tal i en mer skriftspråklig form, men med spår av talspråket kvar. Jag har tagit bort hummanden och de flesta småord och –ljud som är naturliga i tal. Min strävan har naturligtvis varit att behålla ursprungsmeningen i citatet, men att presentera den på ett sätt som är mer tillgängligt i skrift. Talspråkets struktur finns dock kvar i citaten, och som läsare kan det vara av värde att hålla det i huvudet och betänka att talets struktur kan se egendomlig ut i skrift, och att detta har att göra med att det är två skilda uttrycksformer.

Detta första avsnitt är endast sammanfattande och syftar till att ge läsaren en bild av det konkreta innehåll som berör kunskapskraven som framkommit under intervjuerna. Resultaten analyseras genom att delas in i beskrivningskategorier i nästa kapitel.

Betyget E

Eleven kan

- muntligt förmedla egna tankar och åsikter samt genomföra muntlig framställning inför en grupp **med viss säkerhet**. Språket är **till viss del** anpassat till syfte, mottagare och kommunikationssituation. Eleven kan **med viss säkerhet** använda något presentationstekniskt hjälpmedel.
- skriva texter, som är sammanhängande och begripliga samt **till viss del** anpassade till syfte, mottagare och kommunikationssituation. Eleven kan i huvudsak följa skriftspråkets normer för språkriktighet.
- läsa, reflektera över och göra **enkla** sammanfattningar av texter samt skriva egna texter **som anknyter till det lästa**. Värdera och granska **med viss säkerhet** källor kritiskt samt tillämpa grundläggande regler för citat- och referatteknik.
- översiktligt återge innehållet i några centrala skönlitterära verk och annat berättande. Dessutom kan eleven **översiktligt** redogöra för några samband mellan olika verk genom att ge exempel på gemensamma teman och motiv. Eleven återger **någon** iakttagelse och formulerar egna tankar med utgångspunkt i berättandet.
- göra **enkla** reflektioner över hur språklig variation hänger samman med talare och kommunikationssituation samt ge exempel på hur språk och språkbruk kan markera avstånd och samhörighet. Dessutom resonerar eleven **översiktligt** om attityder till någon form av språklig variation.

Intervjuperson 1	Intervjuperson 2	Intervjuperson 3	Intervjuperson 4
<p>Det finns en grundsäkerhet, men också ett ganska stort mått av osäkerhet. Man kan staka sig i tal, men det ska synas att det finns en grundförberedelse och det krävs kontakt med publiken.</p> <p>Texter ska kunna anpassas till mottagare och det tolkar IP 1 som ett svårt krav för betyget E. Eleven ska översiktligt kunna redogöra för innehållet i texter, och det definierar IP 1 som ”vanlig skolkompetens” och är inte så svårt om eleven har läst texten.</p> <p>Den skriftspråkliga kompetensen uttrycks som sekundär ”...man kan inte hindra lysande begåvningar för att de hackar lite på några prepositioner” och IP uttrycker gillande inför att kravet på ett korrekt språk inte längre finns med i kursen.</p>	<p>Eleven har en aning och är någorlunda i närheten av att göra rätt. Skriver i rätt genre, håller tal som är begripliga, även om publikkontakten brister.</p> <p>Enstaka stavfel accepteras i texter, men inte alltför många ord. Särskrivning beskrivs som en av IP 2:s käpphästar.</p> <p>Eleven kan återge en basal förståelse för lästa texter och kan när det kommer till källkritik ställa frågan om vem som ligger bakom källan och jämföra den med en annan källa för att försöka undersöka sanningshalten i källan.</p> <p>IP 2 beskriver först att eleven behöver läsa fyra till fem verk för att kunna återge innehållet översiktligt i några, men resonerar vid ett senare tillfälle i intervjun kring kunskapskravets beskrivning av att eleven ”kan översiktligt återge innehållet i några centrala svenska och internationella skönlitterära verk och annat berättande”. Denna formulering tillåter att eleven faktiskt inte har läst eller tagit del av innehållet i verket, och IP 2 resonerar sig fram till att det inte heller krävs.</p> <p>Eleven kan göra enkla reflektioner vilket tolkas som enklare tankar kring det eleven läser eller hör, visar att h*n har någon form av uppfattning om området.</p>	<p>Nivån är otroligt basal. En elev som får E har inte några stora kunskaper.</p> <p>Begreppet ”Med viss säkerhet” skulle kunna översättas till ”Med osäkerhet”. I muntliga uppgifter krävs inte att eleven har publikkontakt. Eleven genomför muntliga och skriftliga uppgifter och kan återge det mest grundläggande i en läst text och visa att h*n förstått på ytan vad texten handlar om. Eleven kan hjälpligt berätta var en källa kommer ifrån, kanske diskutera och jämföra med någon annan källa.</p> <p>Kravet för läsning av skönlitteratur är högre än de andra kraven, tolkar IP 3 det som, men det räcker med att eleven visar att h*n tänkt kring den lästa texten och presenterar någon tolkning. IP 3 resonerar också kring huruvida eleven behöver ha läst verken – det står inte specificerat, utan endast att eleven återger översiktligt innehållet och översiktligt redogör för några samband mellan olika verk.</p> <p>Vad gäller språksociologi räcker det med att eleven kort resonerar om att människor pratar olika i olika sammanhang och ger något exempel.</p> <p>IP 3 uppfattar flera av formuleringarna i betygssteget som vaga och öppna för flera olika tolkningar, exempelvis ”Med viss säkerhet”, ”Till viss del”. Särskilt vad gäller formuleringen om källkritik uppfattas av IP 3 som särskilt otydlig.</p>	<p>Det handlar om att genomföra, att förmedla fakta på ett begripligt sätt. Elevens prestationer kan ha ganska stora brister men fortfarande nå ett E.</p> <p>Vid textläsning ska eleven klara att få fakta rätt, och återge vad den handlade om. Eleven ska klara av att beskriva hur en källa har tillkommit och hur man söker information på Internet.</p> <p>Eleven ska klara av att läsa skönlitteratur och se visa några gemensamma teman mellan olika texter, till exempel i texter från antiken respektive medeltiden. Begreppen ”Med viss säkerhet” och ”Till viss del” kan tolkas som med liten eller mindre säkerhet/till liten eller mindre del.</p> <p>Tydligt uppställt vad läraren kan förhålla sig till.</p> <p>Det kan finnas variation inom betyget E – ett starkare eller svagare E. Intervjuperson (IP) 4 uttrycker att det förmodligen läggs olika tolkningar i progressionsuttrycken. Begreppen är tolkningsbara men det känns som att det är utförligt formulerat.</p>

Betyget C

Eleven kan

- muntligt förmedla egna tankar och åsikter **på ett nyanserat sätt** samt genomföra muntlig framställning inför en grupp **med viss säkerhet**. Den muntliga framställningen är sammanhängande och begriplig, **och dispositionen tydligt urskiljbar**. Språket är **ledigt och** anpassat till syfte, mottagare och kommunikationssituation. **Eleven har viss åhörarkontakt**. Eleven kan med **viss säkerhet** använda något presentationstekniskt hjälpmedel **som stöder och tydliggör den muntliga framställningen**.
- skriva argumenterande text och andra typer av texter, som är sammanhängande och begripliga samt anpassade till syfte, mottagare och kommunikationssituation. **Dispositionen i den skriftliga framställningen är tydligt urskiljbar**. Eleven kan i huvudsak följa skriftspråkets normer för språkriktighet, och **språket är varierat och delvis välformulerat**.
- läsa, reflektera över och göra sammanfattningar av texter samt skriva egna texter som **lyfter fram huvudtanken i det lästa**. Eleven värderar och granskar **med viss säkerhet** källor kritiskt samt tillämpar grundläggande regler för citat- och referatteknik.
- översiktligt återge innehållet i några centrala svenska och internationella skönlitterära verk och annat berättande. **Eleven reflekterar också över innehåll och form med hjälp av några berättartekniska och stilistiska begrepp**. Eleven kan **utförligt** redogöra för några samband mellan olika verk genom att ge exempel på gemensamma teman och motiv. Eleven återger **några** iakttagelser och formulerar **välgrundade** egna tankar med utgångspunkt i berättandet.
- göra **välgrundade** reflektioner över hur språklig variation hänger samman med talare och kommunikationssituation samt ge exempel på **och diskutera** hur språk och språkbruk kan markera avstånd och samhörighet. Dessutom resonerar eleven **översiktligt, utifrån några olika perspektiv**, om attityder till **några** olika former av språklig variation.

Intervjuperson 1	Intervjuperson 2	Intervjuperson 3	Intervjuperson 4
------------------	------------------	------------------	------------------

<p>Att eleven uttrycker sig nyanserat innebär att fler än en åsikt framkommer.</p> <p>Dispositionen är väsentlig i tal och skrift och kravet på åhörarkontakt är viktigare än för betyget E.</p> <p>Tydlighet är viktig i skriftliga argumenterande uppgifter.</p>	<p>Eleven uttrycker sig nyanserat om olika ämnen, vilket beskrivs som att h*n lyfter fram olika perspektiv och inte bara en åsikt. Formuleringen ”med viss säkerhet” vad gäller att hålla tal och delta i förberedda samtal står även här på C, och IP 2 tolkar det som att kravet är samma som på E-nivån. Dispositionen ska vara tydlig och eleven ska ta en sak i taget i muntliga och skriftliga uppgifter. Att språket är ledigt tolkas som att det är ett naturligt och flytande språk utan krångliga ord som gör att framställningen känns uppstyltat. I tal ska det finnas åhörarkontakt – den behöver inte vara god eller utbyggd, men eleven ska titta upp på någon i publiken.</p> <p>Det ska vara lätt att se dispositionen i både muntliga och skriftliga uppgifter. Det skrivna språket ska vara mer avancerat och likna språket som används i en vetenskaplig artikel eller bok, med språklig finess.</p> <p>Eleven ska kunna gå på djupet i texter och lyfta fram kärnan i en berättelse. Eleven behöver granska källor något mer kritiskt än för ett E. Formuleringen är samma, men IP 2 resonerar kring att kompetensen kanske borde vara högre för ett C och bedömningen blir därför något tuffare. IP 2 menar att eleven bör använda sig av fler källor än för betyget E.</p> <p>För analys av skönlitteratur tolkar IP 2 det som att eleverna ska kunna tillämpa stilistiska och berättartekniska begrepp och skriva sin analys litterärt.</p> <p>För ett C ska eleven också kunna uppvisa flera iakttagelser och egna tankar som är mer än bara</p>	<p>Kraven kring muntliga uppgifter uppfattas som otydliga. IP 3 uttrycker att formuleringen ”Det gör eleven med viss säkerhet” gör att kravet blir svårbedömt.</p> <p>Begreppet ”ledigt språk” är också något som IP 3 beskriver som svårtolkat och resonerar om det betyder informellt. IP 3 landar i betydelsen ”flyt”, att språket är välformulerat och flyter på bra.</p> <p>Dispositionen ska vara tydligare och bättre än för ett E. Kravet på nyanser i muntliga framställningar uppfattar IP 3 som begränsande.</p> <p>Eleven ska i skriftliga uppgifter skriva utan upprepningar, ha tänkt till kring formuleringarna och lyft fram egna tankar och reflektioner. Denna del uppfattar IP 3 som lätt att bedöma och relativt lätt för eleven att uppnå.</p> <p>Eleven ska också kunna återge tanken bakom det skrivna i en text och diskutera budskap och motiv. När det kommer till läsning av skönlitteratur uppger IP 3 att kraven är ganska högt ställda. Eleven ska kunna göra en större analys och visa på kvantitativt fler iakttagelser, som är underbyggda med citat ur texten. Blocket innehåller mycket anvisningar och uppfattas som relativt tydligt.</p>	<p>Det handlar inte bara om att ha klarat det, utan eleven ska ha anpassat sig språkligt i både tal och skrift. Eleven ska ha kommit lite längre, gjort lite mer. Det kan finnas vissa brister men disposition måste framkomma tydligt i både tal och skrift. Dispositionen är viktig för att klara ett C. Begreppet ”ledigt språk” är svårt att tolka. IP 4 har landat i en tolkning att ”ledigt språk” betyder att eleven har flyt i språket och att det passar in i sammanhanget.</p> <p>Kravet för ett språk som i huvudsak följer skriftspråkets normer för språkriktighet är samma i både C och E, och IP 4 uppfattar att progressionen är för liten vad gäller skriftlig kompetens. Att texter är till viss del välformulerade tolkar IP 4 som att vissa saker har eleven fått till bra i texten och vissa andra är mindre bra.</p> <p>Eleven kan lyfta fram huvudtanken vid läsning av texter tolkas som att eleven kan läsa mellan raderna, tolka texten och lyfta fram budskap. Vid läsning av skönlitteratur uppfattar IP 4 kunskapskraven som högt ställda och att eleven ska börja göra en litterär analys.</p> <p>Riktlinjerna känns tydliga och utförliga</p>
--	---	--	--

	tyckande – det ska vara motiverat och belysa frågan från olika håll. Överlag gäller att eleven gör kvantitativt mer för att kunna nå ett C – flera iakttagelser och resonemang.	Kring språksociologi ska eleven kunna resonera utifrån olika perspektiv, och där beskriver IP 3 en osäkerhet kring kursinnehållet och har svårt att berätta hur kravet ska tolkas.	men hårda. Begreppet välgrundad uppfattas som motsatsen till löst tyckande – eleven behöver ta avstamp i en faktabas för att kunna vara välgrundad.
--	--	--	---

Betyget A

Eleven kan

- muntligt förmedla egna tankar och åsikter **på ett nyanserat sätt** samt genomföra muntlig framställning inför en grupp **med säkerhet**. Den muntliga framställningen är sammanhängande, begriplig **och väldisponerad**. Språket är **ledigt och** anpassat till syfte, mottagare och kommunikationssituation. **Eleven har god åhörarkontakt**. Vidare kan eleven **med säkerhet** använda något presentationstekniskt hjälpmedel **som stöder, tydliggör och är väl integrerat i den muntliga framställningen**.
- skriva texter, som är sammanhängande, begripliga och **välldisponerade** samt anpassade till syfte, mottagare och kommunikationssituation. **Dispositionen i den skriftliga framställningen är tydligt urskiljbar**. Eleven kan i huvudsak följa skriftspråkets normer för språkriktighet, **och språket är varierat och innehåller goda formuleringar**.
- läsa, reflektera över och göra sammanfattningar av texter samt skriva egna texter **som lyfter fram huvudtanken i det lästa och ger nya, relevanta perspektiv**. Eleven värderar och granskar **med säkerhet** källor kritiskt samt tillämpar grundläggande regler för citat- och referatteknik.
- översiktligt återge innehållet i några centrala svenska och internationella skönlitterära verk och annat berättande. **Eleven reflekterar också över innehåll och form med hjälp av några berättartekniska och stilistiska begrepp** och kan **utförligt redogöra** för några samband mellan olika verk genom att ge exempel på gemensamma teman och motiv. Eleven återger **några** iakttagelser, formulerar **välgrundade och nyanserade** egna tankar med utgångspunkt i **berättandet samt relaterar innehållet i berättandet på ett relevant sätt till allmänmänskliga förhållanden**.
- göra **välgrundade och nyanserade** reflektioner över hur språklig variation hänger samman med talare och kommunikationssituation samt ge exempel på **och nyanserat diskutera** hur språk och språkbruk kan markera avstånd och samhörighet. Dessutom resonerar eleven **utförligt, utifrån flera olika perspektiv**, om attityder till **flera** olika former av språklig variation.

Intervjuperson 1	Intervjuperson 2	Intervjuperson 3	Intervjuperson 4
<p>Nyanserat och med säkerhet. IP 1 uttrycker att säkerhet är lätt att känna igen i en elevs arbete, både skriftligt och muntligt.</p> <p>Dispositionen är viktig, och att texten inte innehåller upprepningar.</p>	<p>Eleven visar prov på en mer nyanserad hållning i muntliga uppgifter än för betyget C. ”Med säkerhet” innebär att eleven framför sitt tal utan tvekan, att det rinner på utan problem. Dispositionen ska vara rimlig och balansen bra mellan de olika delarna i ett tal och i en text. När eleven använder hjälpmedel vid muntliga uppgifter ska dessa bara funka och inte störa framställningen.</p> <p>Vad gäller språkriktighet är formuleringen samma som för betyget E och C, och IP 2 tolkar det som att kravet på språkriktigheten ändå har höjts. Bisatsen ”(...) och språket är varierat och innehåller goda formuleringar.” uppfattar IP 2 som en smula vagt och resonerar kring att en god formulering kan vara endast stilistiskt tjugig men inte fylla någon funktion innehållsmässigt. IP 2 resonerar även så som att eftersom det står ”innehåller goda formuleringar” kan texten innehålla ett antal bra formulerade meningar och i övrigt vara mindre bra, men ändå nå ett A.</p> <p>Ett nytt relevant perspektiv innebär att eleven vidgar sitt resonemang och lägger till någon ytterligare dimension, som att belysa en text utifrån exempelvis genus eller etnicitetsfrågor.</p> <p>Att granska källor med säkerhet, innebär att de använder källor som är relevanta och kan förklara varför vissa källor är värda mer än andra. Eleven ska göra flera iakttagelser kring litteratur än vad som krävs för C, och de ska kunna koppla det lästa till annan fakta som de</p>	<p>Kraven känns tydligare då det står ”Med säkerhet” i stället för ”Med viss säkerhet”. Det är höga krav för ett A och progressionsuttrycken är inte så svåra att tolka.</p> <p>Eleven ska titta ut på publiken i taluppgifter, hålla ögonkontakt och använda hjälpmedel som är ett stöd och inte en ersättning för det som sägs i talet.</p> <p>I skrivna texter är dispositionen viktig. Det finns utrymme för språkmissar i A, och kravet på språkriktighet är samma som för A och C, även om IP 3 uttrycker att det borde vara högre för de högre betygsstegen. Meningen ”(...) och språket är varierat och innehåller goda formuleringar.” tolkas som att språket konsekvent är förtjänstfullt formulerat, till skillnad från C, där ”till viss del välformulerat” kan innebära enstaka meningar. Att eleven ska hitta nya relevanta perspektiv på texter tolkas som att h*n ska belysa texten/frågan på ett sätt som är nytt för eleven själv och som är förankrat i fakta kring det lästa.</p> <p>Kraven kring läsning av skönlitteratur uppfattas som högt ställda, särskilt kravet som har att göra med att relatera det lästa till allmänmänniska förhållanden.</p> <p>Vad gäller språksociologi ska eleven göra kvantitativt mer än för C och E, och lägga in</p>	<p>IP 4 uppfattar det som att progressionen inte är särskilt stor mellan betyget A och betyget C. Kravet för textproduktion uppfattar IP 4 som att stegringen är obefintlig. Formuleringarna ”Språket är varierat och delvis välformulerat” på betyget C och ”Språket är varierat och innehåller goda formuleringar” på A uppfattas som synonyma.</p> <p>”Nya, relevanta perspektiv” vid textläsning tolkar IP 4 som att eleven lyfter fram egna perspektiv som är förankrade i något annat än bara en åsikt.</p> <p>Att relatera innehållet i skönlitterärt berättande till allmänmänniska förhållanden tolkas som att eleven kopplar till något i sin omvärld.</p> <p>Eleven ska klara att stilistiskt skriva en bra text, visa på god språkkänsla och gott ordförråd, klara olika sorters muntliga och skriftliga uppgifter med en jämn nivå.</p> <p>Eleven ska också vara duktig på litterär analys och kunna använda litterära begrepp. Samma analytiska</p>

	<p>känner till om verket. Eleven ska också kunna belysa det lästa i förhållande till känslor och företeelser som är gemensamma för många människor. ” Eleven ska också kunna belysa språksociologi ur många olika perspektiv och diskutera detta detaljerat och noggrant.</p>	<p>egna och andras värderingar i diskussionen om språklig variation. Eleven måste överlag göra mer för att klara det högsta betyget. ”Alltså det är ju svårt att göra något utförligt utan att öka antalet ord.”</p>	<p>nivå ska kunna tillämpas på avsnittet om språksociologi.</p>
--	---	--	---

Mellanstegen och begreppet "till övervägande del"

Betyget D innebär att kunskapskraven för E och till övervägande del för C är uppfyllda.

Betyget B innebär att kunskapskraven för C och till övervägande del för A är uppfyllda.

Intervjuperson 1	Intervjuperson 2	Intervjuperson 3	Intervjuperson 4
<p>IP 1 beskriver mellanstegen som ett plus i förhållande till betygssteget under. Klarar eleven mer än det undre betygssteget specificerar, när h*n mellansteget. "(...) vi säger ju att det bara är plus. (---) Men det blir ju så att man sätter... man beskriver E, och så plus på det försätter dem i ett D, och sen C då, och så blir det plus liksom. Att man tänker sig att man går upp liksom."</p> <p>IP 1 beskriver också mellanstegen som ett uttryck för lärarens inställning till eleven.</p>	<p>Övervägande del betyder till allra största delen, 80-85%. Eleven får med det mesta men inte allt. Man kan missa något krav på betyget över, och då blir det mellansteget.</p>	<p>IP 3 resonerar och beskriver att h*n uppfattar att mellanstegen inte är mittemellan uppgifter, utan att eleven nästan har uppfyllt kraven för betyget ovan. H*n beskriver också att om eleven uppfyller två krav av fyra på betyget ovan, känns det rimligt att sätta mellansteget, och om eleven uppfyller mer än så, skulle betyget förmodligen bli det högre.</p> <p>IP 3 resonerar kring att det kan vara svårt att sätta mellanstegen på enskilda uppgifter där det är få kunskapskrav inblandade.</p>	<p>IP 4 beskriver ett resonemang som är vanligt i den tidigare betygsskalan – att det ligger nära till hands att sätta plus- och minustecken när inte alla kraven på ett betygssteg är uppfyllda.</p> <p>Vid ett annat tillfälle i intervjun beskriver IP 4 att "till övervägande del" betyder mer än hälften.</p> <p>IP 4 resonerar kring när det känns rimligt att sätta mellanstegen och att det känns svårt att använda dem när en uppgift. IP 4 anger att h*n använder mellanstegen men inte känner sig helt säker på vad som är mest "rätt" att göra.</p>

Analys av data/empiri

I min studie har jag arbetat utifrån en fenomenografisk ansats för att ur mitt intervjumaterial med fyra gymnasielärare försöka svara på frågorna ”Hur uppfattar lärare kunskapskraven i Svenska 1 som styrdokument?” samt ”Hur tolkar lärare innebörden av mellanstegen betyget D och betyget B i kursen Svenska 1?”. Min analys är induktiv och utgår från en närläsning av materialet som sedan har kategoriserats utefter kvalitativt skilda uppfattningar om fenomenet: uppfattningar och tolkningar av kunskapskraven i Svenska 1. I detta avsnitt kommer jag att redovisa de kategorier av uppfattningar jag har urskiljt genom att presentera och benämna kategorin, och beskriva vilka typer av uppfattningar som kommer till uttryck i den. Därefter presenteras exempel på uppfattningar som illustrerar kategorin.

Nedanstående avsnitt är analys i betydelsen sönderdelning och kategorisering av materialet. Under rubriken Diskussion och slutsatser diskuteras och utvecklas slutsatser i förhållande till syfte och forskningsfrågor.

Forskningsfråga 1: Hur uppfattar lärare kunskapskraven i Svenska 1 som styrdokument?

Beskrivningskategori 1.1: Kunskapskrav i Svenska 1 utgörs av konkreta instruktioner.

I denna kategori har jag samlat uppfattningar som ger uttryck för uppfattningar om kunskapskraven som innebär att de är tillämpliga och konkreta – möjliga att använda utan större svårigheter. Jag har samlat uppfattningar från kunskapskravens alla betygssteg, och de hör samman genom att de alla uttrycker uppfattningar om att det inte är några större svårigheter att direkt tillämpa kravens specifikationer, och att de bör tillämpas precis som de står i kunskapskravet. Intervjupersonernas uttalanden behandlar inte nödvändigtvis samma delar av kunskapskraven, men ger alla uttryck för att de uppfattar kravet som en tydlig och tillämpbar instruktion.

Exempel på uppfattningar inom kategorin:

IP 2 angående följande formulering för betyget C: ”Eleven har viss åhörarkontakt”.

Int: Mmm. Yes. Och [vad innebär] viss åhörarkontakt?

IP 2: Jaa, det krävs ju inte i det första, förra (kunskapskravet för E, min anm.), utan det är att... i det första så kan de ju faktiskt stå och titta rakt ned i pappret och bara läsa och göra sin presentation. Men i det här (på C-nivå, min anm.) så måste de åtminstone då och då titta upp på åhörarna. Viss åhörarkontakt innebär att de kan ju göra på en elev bara. Eller mig som lärare. Eller de kan titta på allihopa. Men de ska ändå ha, titta upp och liksom prata då och då. För att liksom få någon form av kontakt.

Int: Och då räcker det för C?

IP 4: Ja alltså viss åhörarkontakt det är ju, det står ju inte god utan viss åhörarkontakt. Det räcker att liksom ha kontakt med åhörarna då och då.

Intervjuperson (IP) 2:

IP 2: Presentationstekniskt hjälpmedel. Då, då ska dom hålla en presentation med hjälp av en PowerPoint. Och då ska dom (...) hålla en PowerPoint som, som skulle kunna funka så att de som lyssnar förstår ungefär vad det handlar om. Så att om en helt oförberedd lyssnare kommer hit och dom pratar om till exempel järnvägsutveckling eller vad som helst, då ska de förstå att ja okej, det handlar om det där. Kanske inte jättebra gjort, men de ska veta det. De ska inte efteråt sitta och tänka att, jag fattar ingenting. Jaa.

Int: Om eleven inte använder sig av en PowerPoint då, utan av en... en overheadapparat?

IP 2: Då måste det bli F. Eftersom det står "kan eleven med viss säkerhet använda sig..." Om eleven inte har använt något sånt. Om... då har... då kan jag inte... Då har de inte visat att de kan det där med viss säkerhet.

Int: Nä men jag tänker om dom väljer ett annat hjälpmedel än det där.

IP 2: Jaha du menar så. (...)

Int: Penna och tavla eller så, liksom.

IP 2: Jaa men det är... Ja, i och för sig så står det inte att det måste vara något elektroniskt och där har jag väl... (---) Det räcker att de använder något... gör de det med en bra grej på tavlan så funkar ju det också. Fast jag tycker hellre, jag skulle helst se, eller jag kommer att rekommendera att de gör det med PP. Men om de mot förmodan gör det med annat så kommer jag, kommer det inte att hindra deras betyg. För att det står *något*. (i kunskapskravet, min anm).

IP 2 angående följande mening i kunskapskravet för betyget E: "Eleven kan översiktligt återge innehållet i några centrala svenska och internationella skönlitterära verk och annat berättande."

Int: Men när det står här, nu måste jag fråga hur du tolkar det, för det står ju här att eleven översiktligt kan återge innehållet. Måste eleven ha läst boken då?

IP 2: Nej, egentligen inte. Alltså, kan återge innehållet, det blir ju avsevärt lättare, men, men ska man översiktligt återge, då behöver man ju inte det. Alltså jag har ju.. jag läste ju en hel del grejer, men om man tar Iliaden, då läste jag aldrig den när jag pluggade. (...) men däremot, jag kan ju översiktligt återge vad som hänt. Så man måste ju inte ha läst boken för att kunna återge den. Det kanske man kan tycka att det behöver man kanske... i den här första delen av det här stycket, men just... Ja, nej, i och för sig, man måste inte ha läst boken.

IP 2 angående skillnaden mellan kunskapskraven för C och A gällande kvalitet i skriftliga alster:

Int: Vad tänker du är skillnaden mellan... för på C-kravet så står det ju att språket är varierat och delvis välformulerat. På A står det språket är varierat och innehåller goda formuleringar. Vad känner du är kvalitetsskillnaden i de formuleringarna?

IP 2: Ja, det är väl lite som så att det är... när man tänker efter så kanske skillnaden inte är så stor, för *innehåller* goda formuleringar, det innebär ju att en del av texten kan vara rätt så dålig. Medan den innehåller... men det, har man en hel sida så kanske en tredjedel är goda formuleringar. Resten är... inte alls bra.

Int: Näe. Kan du ge en sån text A?

IP 2: Ja. Det kan jag ju göra. Det skulle ju kännas tråkigt, men det går för det står "innehåller goda formuleringar". Alltså är det ett språk som är varierat och innehåller goda formuleringar, det kan vara en tråkig text, men är det varierat [och innehåller] en del goda formuleringar, då kan jag ju ge den A. Jag skulle ju tycka det var tråkigt, men jag kan göra det. Absolut.

IP 3:

IP 3: (...) den här formuleringen "språket är varierat och delvis välformulerat", den är otroligt enkel att uppnå, tycker jag.

Int: Hur tänker du att ett språk ser ut då, när det är varierat och delvis välformulerat?

IP 3: Nämen, du inleder väl inte alla meningar med "Jag", du har inte en massa upprepningar, (...), du har ett visst litet talspråk kanske, men du har tänkt till i vissa formuleringar (---).

Int: Så du upplever att det här betyget, just den där aspekten av betyget C, den är, den är ganska lätt..

IP 3: Jaa.

Int: ...lätt att uppnå.

IP 3: Mmmm.

(---)

Int: Hur tycker du att det förhåller sig till kriteriet där det står på A att det innehåller goda formuleringar?

IP 3: Ja, alltså som jag tolkat det hittills så är det ju att, alltså är det delvis välformulerat så finns det ett antal missar och det finns ett antal tänkvärda formuleringar. Är det goda formuleringar så har jag tänkt mig att ja, men det är i princip, gäller över hela texten. För att det... alltså om det är någonting man sitter och stör sig på, om det finns våran och vårat et cetera så är ju inte det goda formuleringar. Så jag tycker det blir väldigt tydligt där (i kunskapskravet, min anm).

IP 4:

Int: Så här känner du dig ganska trygg liksom?

IP 4: Ja, det tycker jag. Här känner jag att jag vet liksom var gränsen går. Det är inte så svårt när man sätter ett E.

Int: Nej.

IP 4: (---) Och jag känner ändå att jag liksom tittar här och inte bara tänker G utan man tittar ändå men känner att det är det här som är. Där kan jag absolut tycka att det är lite tydligare. Det som är skönt är verkligen att det står det här med dispositionen och det. Det står, var står det nu då, "eleven kan skriva argumenterande text och andra typer av texter som är sammanhängande och begripliga och till viss del anpassade till syfte, mål och kommunikationssituation. Så att, där är det ju väldigt tydligt och jag känner i mina kommentarer att det är mycket av det här som jag annars kommenterar som jag känner att jag inte behöver kommentera nu för det står tydligt.

IP 4:

Det vill säga för att få ett C så måste man ha en inledning och man måste ha en avslutning och man måste ha en huvuddel annars kan man inte få ett C. Så det tycker jag är ganska tydligt, för det är ju väldigt tydligt där (i kunskapskraven, min anm.): "Dispositionen är tydligt urskiljbar", och har man ingen inledning då är den inte det.

Beskrivningskategori 1.2: Kunskapskrav i Svenska 1 utgörs av tolkningsmöjligheter.

Denna kategori innehåller uppfattningar om att kunskapskraven utgör svårighet vid tolkning och tillämpning. Det som är sammanhängande för uppfattningarna som framkommer i denna kategori är att de berör progressionsuttrycken i kunskapskraven, alltså de ord som markerar kvaliteterna och skillnaden däremellan inom olika betygssteg och som är framlyfta i styrdokumentet genom att vara fetstilta.

IP 3 angående muntliga uppgifter på E-nivå:

IP 3: Det gör eleven med viss säkerhet. Jaha, alltså, vad innebär det? Det är ju jätteoklart. Viss säkerhet – 10% säker? 23% säker?

Int: Så det här med viss säkerhet, (...) och till viss del, det är liksom det knöliga i de här stegen?

IP 3: Absolut.

IP 4 angående progressionen från uttrycken "Språket är varierat och delvis välformulerat" för C och "Språket är varierat och innehåller goda formuleringar" för A.

Int: Hur uppfattar du skillnaden däremellan? För delvis välformulerat, det är ett kriterium, ett krav för C, och att det innehåller goda formuleringar är ett krav för A. I textproduktion. Hur är skillnaden där liksom?

IP 4: Det tycker jag är svårt. Det känns ju som att man har ju satt ett annat namn på det liksom. Och språket är delvis välformulerat... För det handlar ju om goda formuleringar... så att det tycker jag är svårt att förstå faktiskt, vad dom menar. Jag... näe. Det är svårt.

Int: Mmmm.

IP 4: Det känns som att dom har satt ett annat namn på ett begrepp som egentligen är samma sak för mig. Och det har vi väl också försökt diskutera (i kollegiet, min anm.) men vi har väl inte blivit klokare där egentligen. (---) Ja. Svårt. Men... Ja. Det är så hemskt men jag kan inte säga mer där.

Uppfattningar om att det är svårt att tolka de progressionsuttryck som anger grad av förmåga hos eleven framkommer hos flera intervjupersoner, och kan illustreras med citaten ovan. Angivelserna om grad (viss, till viss del) resonerar lärarna kring i kvantitet och uppfattar det som svårt att definiera.

IP 3 angående följande formulering i kunskapskravet "Vidare kan eleven med viss säkerhet använda något presentationstekniskt hjälpmedel som stöder och tydliggör den muntliga framställningen.":

IP 3: (...) om det är något som stöder och tydliggör den muntliga framställningen så är det ju inte använt med viss säkerhet, då är det ju använt med en större säkerhet. Ska man stå och darra som ett asplöv medan man gör sådant här som stöder och tydliggör den muntliga

framställningen, det är ju jättekonstigt. Eller ska det vara oklart och ändå stödja och tydliggöra den muntliga framställningen? Det är en väldigt märklig formulering. Alltså, det borde inte stå "med viss säkerhet" där.

Int: Vad tycker du det borde stå?

IP 3: Ja, eventuellt skulle det stå med säkerhet. Eller med större säkerhet. Eller till övervägande del säkert eller något sådant.

IP 3 angående formuleringen "Språket är ledigt och anpassat till syfte, mottagare och kommunikationssituation.":

IP 3: Alltså det kan ju också vara att det är passande i ett sammanhang och så, men det är liksom inte, då är det inte ledigt, då är det passande. (...) Alltså ledigt, då flyter det på, det är konsekvent utan att man hel plötsligt slänger in något talspråk och så där. Men det står inte det. Ledigt... Ledigt är någonting annat.

Int: Du har svårt med att tolka just det ordet?

IP 3: Usch, ja.

I citaten ovan framförs direkt kritik mot formuleringen i kunskapskravet. Intervjuperson 3 uttrycker att progressionsuttrycket är svårt att tillämpa och tolka då h*n uppfattar att det går stick i stäv med det IP 3 tolkar som att eleven förväntas göra.

IP 1:

Det är tydligare på vissa punkter (än vad betygskriterierna för Svenska A var, min anm.). Men det är de lätta punkterna. Det ger inte den oerfarna läraren stöd i sin bedömning, när man är orolig för vad rektor eller biträdande rektor ska säga om klassens resultat.

IP 4:

Int: Känner du att det här (kunskapskraven för E, min anm.) liksom är ett tydligt underlag för dig när du ska sätta betyg?

IP 4: (---) Nu blir det så här mer utförligt. Det känns ju som att det är ganska utförligt formulerat. Sen är det ju fortfarande så att de här begreppen då, med viss säkerhet, till viss del, enkla och så vidare, är ju alla tolkningsbara. Så där är det ju egentligen inte så stor skillnad. Det är ju ändå så att det finns inga definitiva "så här ska det vara", och jag tror att vi får ett stort spann där bland lärare eftersom vi tolkar det olika. Jag menar, enkla sammanfattningar, man kan tolka det mycket annorlunda från vad jag gör. Och sätta olika krav. (---) Jag tycker att man får mer vägledning vad man ska titta på, men kanske inte nivåerna.

IP 3:

Int: Vilka delar av det här betygssteget (E) känner du är så här, det här känns tydligt och enkelt liksom. Det här kan jag tillämpa på ett direkt och tydligt sätt?

IP 3: Det mesta som inte är i fet stil...

(---)

Int: Så de här begreppen uppfattar du om att... här finns det ett tolkningsutrymme?

IP 3: Ja, de är ju väldigt vaga. Absolut.

Flera av intervjupersonerna resonerar ovan på liknande sätt kring att kunskapskraven erbjuder en mängd riktlinjer, och att de som är direkt tillämpbara är de mer konkreta delarna. Progressionsuttrycken utgör en arena för tolkning hos den individuella läraren och det gör kunskapskraven mindre tydliga.

Beskrivningskategori 1.3: Kunskapskraven är konkurrenter till lärarens egna formuleringar av kriterier.

I den här kategorin framkommer en uppfattning om att kunskapskraven inte är det viktiga för en lärare att jobba med. Kunskapskraven som styrdokument är snarare ett hinder för läraren än en tillgång, och läraren kan skriva egna betygskriterier som bedömningen utgår från.

IP 1:

Ja, jag har inte tänkt på det, jag tänker att jag struntar väl i kraven. Jag måste vara rättvis mot mina elever. Jag tror ju att om man läser för mycket, då blir man blockerad som lärare. Jag måste vara förnuftig.

IP 1:

(...) för jag har skrivit egna så att säga, en egen, egna kriterier utifrån hela kursplanen.

IP 1:

Det viktigaste är egentligen i svenskundervisningen, det är ju en god relation mellan pedagog och elever. Att eleverna har förtroende för... just den bedömningen som ges, att de vill utvecklas, inte vad som står här. Och det har man ju helt missat liksom att, man gör ju lärare osäkra tycker jag, i hög grad genom hela den diskussion som är. Det tycker jag är tråkigt, alltså...

Forskningsfråga 2: Hur tolkar lärare innebörden av mellanstegen betyget D och betyget B i kursen Svenska 1?

Beskrivningskategori 2.1: Lärare tolkar mellanstegen D och B som ett E+ och ett C+.

I beskrivningskategori 2:1 återfinns uppfattningar om tolkning av innebörden av mellanstegen D och B som ”starka” E och C, det vill säga att läraren uppfattar mellansteget som att eleven har klarat av ett E respektive ett C och något ytterligare därutöver.

IP 4:

IP 4: (...) mellansteget (mellan C och A, min anm.) är väldigt litet. Känner jag. (...) Den stora skillnaden är mellan E och C. Och det är ju lite som man har känt förut också i det gamla (betygsskalan IG-MVG, min anm.), att det är hårfina skillnader där. Och därför tycker jag att betyget B är ganska svårt. Eftersom.. det där diskuterade jag.. Det var i och för sig med samhällskunskapsläraren där hon sa att minsta lilla så sätter jag ett B. (...) Samtidigt som jag kan känna att A är ju inte graderat. Dom andra har ju om man tänker sig... man ska ju inte tänka gamla men om tänker sig så blir ju liksom.. man har G, man har G+, man har alla dom här stegen, men sen när du kommer upp på A, där finns det ju inget plus, ingen gradering, inget minus eller plus. För att B är ju som ett VG+ egentligen. Om man nu... man ska ju inte tänka så, men det blir ju lätt att man ändå tänker så för att få någon slags referensram. Och då tycker jag att det är svårt. Då blir det det här problemet att sätta ett A-. Jag tycker det känns för hårt att sätta ett B. Men... samtidigt ska ju B vara att det mesta är uppfyllt i... A.

Int: Mmm. Just det.

IP 4: Så att där... ja, men jag tycker det är svårt. Det känns som att det är en starkare text än att hamna på ett B, men där känns liksom omfånget för litet liksom.

IP 4:

Int: Om du bara kort försöker att säga någonting om det här med "till övervägande del uppfyllt", dom här mellanstegen. Vad betyder "till övervägande del" för dig?

IP 4: Det är ju så, ofta så är det ju inte alla betygskriterierna heller (inom en och samma uppgift, min anm.), och då blir det ju också svårt. Som jag kände nu, att när jag har *ett* kriterium nu som handlar om det språkliga så... då blir det så här, då får man ju dela upp det och titta att, OK dom här olika sakerna i det här kriteriet, så att till övervägande del känns ju som att.. liksom femtio procent (...). Att man känner att man får göra något slags överslag och säga: Okej det här det här och det här har personen klarat men inte dom här två - okej, det är mer än hälften, då är det till övervägande del. Så tror jag att vi har försökt resonera. Men det är svårt när man har uppgifter som bara täcker ett... (kunskapskrav, min anm.). Det är lättare liksom när man sätter kursbetyg och där har det ju varit en diskussion kring huruvida man överhuvudtaget ska sätta mellanstegen nu. Med tanke på att det kanske inte går. Utan att det kanske är någon sammanvägning som man gör när man sätter slutbetyget.

IP 1:

Int: De här mellanstegen då, D och B.

IP 1: Ja, de är väl mer uttryck för lärares godvilja eller illvilja.

Int: Ja, hur tänker du kring dem?

IP 1: Jo jag tänker så här att det.. ett bra sätt att markera processen. För att man får ju då tillfälle att borra i steg E till exempel och se att du gör allt det här, och du gör även det här. Men det här, det kan du inte. Och det blir till övervägande del alltså blir det D.

Int: Och när är delen övervägande?

IP 1: När allting utom en väsentlig del sitter, och vad det är, låt säga då att jag tycker att den här eleven bör anstränga sig mer för att få ett korrekt språk, så kan jag säkert få det till att den delen saknar du, du måste jobba med meningsbyggnad och så. Så att det blir tydligare. Mer läsbart. Men det kan vara något annat. Det kan vara allmänt slarv. Det är... det är också liksom ett mottagarkrav att man ska kunna läsa.

(---)

Int: (...) om jag tolkar dig rätt nu, du får säga om jag har fel, att de här mellanstegen, de är något slags plus och minus?

IP 1: Jo, men det... vi säger ju bara att de är plus. Nu tog jag inte med mig mina egna kriterier för tal. Men det blir ju så liksom att man sätter.. man beskriver E, och så plus på det E:t försätter dom i ett D, och sen C då, och så blir det plus liksom. Att man tänker sig att man går upp liksom.

Int: Mmm. Så det är inte så att jag klarade nästan C så jag fick ett D?

IP 1: Nej, alltså jag har fått en liten diskussion när jag sa att det här är ett B-

Int: Det är ett riktigt svagt B...

IP 1: Ska vi ha dom här minus och plus nu när vi har dom här mellanstegen? Ja, sa jag. I ditt fall ska vi det. Alltså, man kommer ju undan med mycket...

IP 3:

Int: Och hur mycket är då till övervägande del, tänker du?

IP 3: Ja, det är ju jättesvårt. Har jag uppfyllt *en* bit på C, liksom, ska jag då få ett D eller ska jag ha ett E?

Int: Mmm. (...) Nu ska ju du bedöma (...) muntlig framställning snart. Och då har du den här eleven då som har gjort det här för E då. Hon har talat och hon har hållit i pappret och hon har liksom gjort uppgiften. Och hur mycket av det här C-blocket då, ska uppfyllas? Vad är det som kan tas bort

IP 3: Mmm. Näe, det är svårt. Absolut. Men jag gör så att jag... lägger ett pussel här nu. Och liksom visar att ja, okej, nu har du uppfyllt det här kriteriet och du har uppfyllt det här och när man lägger det här pusslet så får man ju se liksom hur pass fullständigt det blir.

Int: Mmm. Och utifrån det då eventuellt sätta ett D.

(---)

IP 3: Men alltså det där till övervägande del, det är ju lustigt att man skriver till övervägande del (...). Varför skriver man övervägande del här när man har med *viss* i så många fall i övrigt? Till *viss* del för C är uppfyllda, det är ju en annan formulering egentligen, och det betyder att, ja man har uppfyllt (kraven för, min anm.) C till *viss* del. Men det här till övervägande del, då ska det vara nästan ett, *nästan* ett C då?

Int: Mmm.

IP 3: Så det är ju inte mittemellan heller på nåt sätt.

(---)

IP 3: Till övervägande del alltså, är det då... jaha, en, två, tre, fyra delar här. Betyder det att man måste pricka in tre då här då eller räcker det med två? Eller liksom att man, på en muntlig framställning har ett nyanserat sätt men inte har ett presentationstekniskt hjälpmedel som stödjer bla-bla-bla, men man har liksom den här biten på det kriteriet och inte just den formuleringen. Inte just den formuleringen men resten.

Int: Tolkar du det så, att, att det är det senare eller förra? Alltså tre av fyra eller...

IP 3: Alltså jag skulle ju definitivt sätta ett D om eleven uppfyllde två kriterier på C.

IP 3:

IP 3: Sedan är det ju intressant, det här att man liksom har också... Om du har (...) en jättestor majoritet C och ett E liksom. Då kommer man förmodligen att sätta ett C. För att då tycker man ju att D, det är inte riktigt träffande.

Int: Nej... Så det känns som du hellre kommer att fria än fälla?

IP 3: Det kommer att ske... Nej, alltså det är möjligt att jag inte kommer att göra det nu, men det kommer att ske en glidning. I början kommer man att vara hårdare. Man kommer att sätta färre A, men sen så kommer det där att luckras upp. Det är jag ganska säker på.

Int: Precis som G, VG, MVG?

IP 3: Ja precis. Det var ingen som fick MVG i början och nu är ju liksom ingen som inte får MVG i princip.

Int: [Skrattar till]

IP 3: Nej, men det var ju så!

Beskrivningskategori 2.2: Lärare tolkar mellanstegen D och B som ett C- och ett A-

I beskrivningskategori 2.2 återfinns uppfattningar om tolkning av innebörden av mellanstegen D och B som ”svaga” C och A, det vill säga att eleven har klarat av det mesta på betygssteget ovan, men inte fullt ut och hamnar då på ett D eller ett B.

IP 2:

Int: (...) där står det ju då för betyget D innebär att kunskapskraven för E och till övervägande del för C är uppfyllda, respektive för betyget B att kunskapskraven för C och till övervägande del för A är uppfyllda. Hur tolkar du det?

IP 2: Ja, jag tolkar ju det som så att, övervägande, då är det allra största delen. Det är skillnad om man är matematiker. Matematikerna har sagt att 51% är övervägande. Men... ja. Och det är det ju.

Int: Ja. Hur kvantifierar man det här då?

IP 2: Ja precis. Jag anser lite mer språkligt att till övervägande del, då är det ju till största delen. Alltså, vad ska vi säga, 80% eller någonting. Någonstans däromkring. Det räcker inte bara med nätt och jämnt övervägande, utan jag tolkar övervägande som till allra största del. Kanske inte så mycket som 95%, men åtminstone 80-85%. Alltså, man har med de flesta men inte alla. Man kan till exempel missa på god åhörarkontakt (...), och sen kan man missa på... goda formuleringar och kanske relevanta perspektiv. Då kan man få B. Men man kan inte göra det om man får liksom nätt och jämnt. Man ska ha de allra flesta men kan missa några. Då är det övervägande.

(---)

Int: Jag förstår. Men så du tänker att... om jag ska bara försöka återge vad du sa här så att jag har fattat rätt. Till största del är... till övervägande del betyder till största del för dig.

IP 2: Jaa.

Kategori 2.2 har minst representation i materialet, och det är främst en intervjupersons uppfattning som kommer till uttryck.

Kapitel 5 Diskussion

Diskussion

Forskningsfråga 1: Hur uppfattar lärare kunskapskraven i kursen Svenska 1?

Syftet med denna studie har varit att försöka belysa tydligheten i de kunskapskrav som bedömningen i kursen Svenska 1 på gymnasiet ska ske utifrån. För att försöka uppnå mitt syfte har jag intervjuat lärare och ställt frågor om hur de tolkar innebörden av kunskapskraven. I intervjuerna har också framgått hur lärarna uppfattar kunskapskraven. Mina resultat, som redovisats i styckena ovan, visar att de undersökta lärarna uppfattar kunskapskraven som både handgripliga, konkreta och tillämpbara, och som svårtolkade, knepiga att definiera och med vaga begrepp som beskriver elevens progression mellan olika steg. Alla undersökta lärare ger uttryck för båda uppfattningarna. Tre av lärarna pekar också ut att det är just progressionsuttrycken när de beskriver grad av exempelvis säkerhet som utgör vagheten i beskrivningarna. En kategori beskriver en uppfattning om kunskapskraven som konkurrenter till lärarens egna kriterier för kursen.

Här tyder resultatet av den här mindre studien på att de slutsatser som dras hos Kroksmark (2002) och Selghed (2004, 2011) till viss del fortfarande är relevanta för de undersökta lärarna, trots en ny betygsskala med kursplaner och kunskapskrav som är formulerade med avsikten att öka tydligheten för både lärare och elever. Kunskapskraven är, i likhet med de äldre betygskriterierna, enligt lärarnas uppfattning möjliga att utläsa på flera olika sätt vilket kan vara ett problem för likvärdigheten i betygen. Ett mått av tydlighet finns i kunskapskraven, och det finns också ett mått av otydlighet eller mångtydighet. Lärarna har arbetat med det mål- och kunskapsrelaterade betygssystemet i över 15 år, och tre av fyra lärare i min studie har enbart arbetat med det, vilket förmodligen gör att systemet är bättre inarbetat än i början av 2000-talet, och den reviderade version som nu undersökts är inte ett helt nytt sätt att arbeta, utan snarare nya styrdokument som ska tas emot och tolkas inom det mål- och kunskapsrelaterade system som lärarna verkar i. I fråga om tydligheten, finns det som tidigare nämnt en uttalad strävan att det lokala tolkningsutrymmet ska vara begränsat och det centrala inflytandet spela en stor roll, och kategori 1.1 pekar på att så till viss del är fallet. Kategori 1.1, *Kunskapskrav i Svenska 1 utgörs av konkreta instruktioner* visar att lärarna uppfattar det som att de till viss del kan tillämpa kunskapskraven direkt och visa eleven vad som har uppnåtts och i vilken grad.

Kategori 1.2, *Kunskapskrav i Svenska 1 utgörs av tolkningsmöjligheter* visar att lärarna också uppfattar kunskapskraven som tolkningsmöjligheter som erbjuder motstånd vid tolkning och tillämpning. Här ter det sig som att strävan efter tydlighet som utesluter många olika sätt att tyda kraven har fallit platt. Det som lärarna främst lyfter fram som tolkningsbart och på så vis otydligt är de progressionsuttryck som ska markera kvalitativa skillnader i elevens kunskaper och förmågor. Betygssystemet används till viss del som styrinstrument för skolan – den nationella nivån ställer upp krav som kan förstås som instruktioner för hur arbetet med bedömning ska gå till och lärarna bör arbeta i enlighet med dessa. Det finns, som Selghed

(2011) påpekar, ingen garanti för att så sker. En reform sker, grovt förenklat i två steg: en formulering sker på politisk nivå, och ett genomförande sker på lokal nivå. På den politiska nivån krävs en formuleringskonst som ska kunna göra kunskapskrav och kursinnehåll så generella att alla lärare i kan använda dem i bedömning av alla elever, men samtidigt så specifika att de utgör tydlig styrning och är en garant för likvärdig bedömning. I arbetet med att genomföra och tillämpa reformen, är det de enskilda skolorna och lärarna som står i fokus. Föreliggande undersökning visar att formuleringskonsten inte fullt ut lyckas i sin strävan att tydliggöra kunskapskraven.

Här är det relevant att betänka att lärarna vid intervjuernas genomförande ännu inte hade hunnit jobba med att tillämpa den allra största merparten av kursens innehåll och kunskapskraven som bedömningsverktyg. Styrdokumentet är nya för lärarna, vilket innebär att de kanske ännu inte har hunnit processa innehållet enskilt eller tillsammans med sitt kollegium. Det är rimligt att anta att en viss initial osäkerhet följer med den allra första tillämpning man gör av ett nytt styrdokument, och detta har avspeglats i svaren. Det är dock svårt att urskilja vilka uppfattningar det är som hänger samman med den första tolkningen av kunskapskraven och vilka som kommer att vara kvarstående och fortsättningsvis prägla tolkningarna och förhållningssättet till kraven.

Kategorierna 1.1, 1.2 och 1.3 kan också belysas utifrån Selgheds (2011) uppställning av olika sätt som lärare förhåller sig till betygssystemet i stort: Selghed (2011) lyfter fram fyra sätt att som lärare förhålla sig till betygssystemet, nämligen som ett professionellt verktyg, ett ofullständigt och arbetskrävande verktyg, ett verktyg som mäter skolkunskap samt en bruksanvisning som inte följs. Kategorierna av uppfattningar som jag har urskiljt i mitt resultat, skulle kunna förstås och utvidgas med hjälp av dessa beskrivningar av förhållningssätt till betyg och i detta fall kunskapskrav i en enskild kurs.

Kategori 1.1 *Kunskapskrav i Svenska 1 utgörs av konkreta instruktioner*, som beskriver uppfattningar om att kunskapskraven går att tillämpa, skulle kunna jämföras med ett förhållningssätt till kraven som ett professionellt verktyg som skapar utrymme för läraren att arbeta konkret med bedömning på kursen. I denna kategori ter sig kunskapskraven som tydliga och tillämpliga verktyg som läraren kan stödja sig på, och som skapar utrymme för att arbeta professionellt med kursen. Kategorierna är inte synonyma, men uppvisar vissa drag som är lika varandra. De lärare som intervjuats i Selgheds (2004) undersökning uttalar sig om ett betygssystem som nu är reviderat och som berör grundskolan, och uppfattningarna som redovisas rör hela betygssystemet. Här rör kategorin endast förhållningssättet till kunskapskraven på en kurs, och avser inte att dra mer långtgående slutsatser än så. Likheterna som skönjs mellan kategorierna är dock att kunskapskraven respektive betygssystemet uppfattas som något som läraren brukar och omformar till konkreta undervisningsmål på det sätt som stipulerats hos formuleringsarenan. Här framkommer dock även uppfattningar som pekar på att förhållningssättet till kunskapskraven snarare är som ett regelverk än som ett föremål för tolkning och bearbetning; att de utgör en stadig grund för läraren att peka på vid bedömning. Det som står i kunskapskraven är ett rättesnöre. Här kan det indikera att de reviderade kursplanerna och kunskapskraven har mottagits på ett sätt som är önskvärt från formuleringsarenan, som uttalat krav på ökad tydlighet och ett nära förhållande till styrdokumentet vid bedömning och betygsättning. Det betygssystem som var i bruk när Selgheds (2004) studie genomfördes kräver på ett annat sätt att den lokala nivån, med skolor och enskilda lärare ska tolka kriterierna och även formulera egna kriterier utifrån de nationella

riktlinjerna. Uppfattningarna om kunskapskraven som faller under kategori 1 i min studie, som konkreta instruktioner, indikerar på att det finns en tydlighet i formuleringarna som kanske i viss mån begränsar tolkningsutrymmet för den enskilda skolan eller läraren. Möjligtvis är denna uppfattning, att delar av kunskapskraven är regler som ska följas, ett uppdaterat sätt att professionellt förhålla sig till kraven eftersom det från politiskt håll finns en strävan mot större centralstyrning inom skolan.

Kategori 1.2 *Kunskapskrav i Svenska 1 utgörs av tolkningsmöjligheter* skulle kunna förklaras med hjälp av Selgheds (2011) beskrivning av förhållningssättet till kunskapskraven som ett ofullständigt och arbetskrävande verktyg. De intervjuade lärarna i min studie uttrycker frustration över de svårtolkade och mångtydiga begreppen i kunskapskraven. Här pekar uppfattningarna på att det finns en önskan om att kraven skulle vara mer tydligt formulerade och att man använder ”fel” eller otillräckliga ord för att beskriva de kvalitativa skillnaderna mellan betygsstegen. Kunskapskraven blir begränsande eftersom de är svårtolkade och gör läraren osäker snarare än stärkt i sin roll.

Kategori 1.3, *Kunskapskraven är konkurrenter till lärarens egna formuleringar av kriterier* kan jämföras med att förhålla sig till betygssystemet som en bruksanvisning som inte följs. Läraren beskriver i detta fall att h*n inte lägger så stor vikt vid kunskapskraven, utan skriver egna kriterier (intervjupersonens egen benämning) och menar att relationen mellan elev och lärare är viktigare än det som står skrivet i styrdokumentet, och den egna erfarenheten av bedömning väger tyngre än det som står i kunskapskraven. Det som framkom i den entimmesintervju om kunskapskraven på kursen som genomfördes inom ramen för studien kan förstås inte anses som representativt för lärarens yrkesutövning i stort, men uppfattningarna som uttrycktes tyder på att det är en del av förhållningssättet till kunskapskraven i just denna kurs. Resultatet tyder på att läraren är mån om sina elever och vill utföra sitt arbete väl, och ser styrdokumentet som ett hinder i vägen för detta.

Forskningsfråga 2: Hur tolkar lärare innebörder av mellanstegen D och B i Svenska 1?

Kategorierna 2.1 och 2.2 beskriver de undersökta lärarnas tolkning av hur mellanstegen D och B, som ska sättas när eleven uppfyller alla krav för betygssteget under och till övervägande del för betygssteget ovan på olika sätt ska tillämpas. En kategori av uppfattningar (kategori 2.1) beskriver betygen D och B som E+ och C+, det vill säga att om eleven har klarat av kraven för E, och gör någonting utöver det som motsvarar något krav för C, får eleven ett D i betyg. Den andra kategorin (2.2) beskriver betygen D och B som C- och A-, det vill säga att eleven ska ha klarat alla kraven för betyget E samt av merparten – nästan ett C/A – för betyget C respektive A. Då får eleven ett D i betyg. Dessa två sätt att uppfatta de nya mellanstegen i betygsskalan är skilda från varandra i innehåll och får betydelse för bedömning och betygsättning.

De skilda uppfattningarna skulle kunna förklaras med att den nya betygsskalan är just ny, och inte har arbetats in i skolan ännu. Att ta emot och förstå nya styrdokument är en process som kan ta tid, vilket bekräftas av Tholins (2006) studie. De beslut som tas på formuleringsarenan måste processas på realiseringsarenan och makten över besluten måste flyttas dit. Här finns ett beslut taget om ökat inflytande och mer styrning från styrdokumentet på formuleringsarenan, och tillämpningen har ännu inte skett i större utsträckning på realiseringsarenan.

Formuleringsarenan uttrycker en vilja att skjuta tillbaka makten till styrdokumentet och andra medel att centralt kontrollera bedömning (exempelvis nationella prov), men några av lärarna i

min studie visar uppfattningar som tyder på att de inte är helt redo för detta nya sätt att bli styrda på, utan ger uttryck för uppfattningar av kunskapskraven som påminner om de tolkningar som gjordes i det tidigare systemet med breda betygssteg med stort tolkningsutrymme inom varje, som är tänkt att ersättas av det nya med fler steg och högre grad av specifikation inom varje betygssteg för att på så vis specificera tydligare vad det är eleven har klarat av och vad betygen motsvarar i faktisk kunskap. Huruvida denna uppfattning kommer att förändras i takt med att det reviderade betygssystemet arbetas in i skolan, eller om det kommer att bli en bestående uppfattning är svårt att spekulera om här.

Den välvilliga tolkningen av ”till övervägande del” i kategori 2.1 kan också ha att göra med hur en lärare ser på bedömning – som enbart ett mätverktyg av kunskaper, eller som ett verktyg för att motivera och stärka eleven (Wikström 2007). Finns det en motivationsaspekt med i synen på bedömning, kan det möjligtvis påverka benägenheten att snarare tolka begreppet ”till övervägande del” som plus på betyget under. Att lyfta eleven kan vara ett sätt att motivera och förmedla en positiv känsla, som kanske säger något om lärarens pedagogiska grundsyn. Min studie gör inte något anspråk på att belägga detta eller hävda någon tydlig koppling, men det kan vara ett sätt att belysa resultatet. En av de intervjuade lärarna uttrycker just detta – att eleverna behöver inspireras av läraren, och att betygsättning uttrycker ett förhållningssätt till eleven snarare än krass kunskapsbedömning.

I förhållande till lärarnas sätt att uppfatta vad mellanstegen i den nya betygsskalan innebär och kräver av eleverna, är det relevant att fundera på den förekomst av betygsinflation som redovisas hos Wikström (2005) och Vlachos (2010). Resultaten i denna mindre studie tyder på att lärarna uppfattar mellanstegen olika, och att flest uppfattningar kan samlas inom kategorin ”Mellanstegen D och B motsvarar E+ och C+”. Här antyder resultatet en fråga kring likvärdighet i betygsättningen. Uppfattningen av mellanstegen som ”plus” på betygssteget under skulle kunna tyda att utvidgningen av de olika betygsstegen är invanda hos lärarna och därför blivit norm vid bedömning. Kopplat till konstaterad tidigare betygsinflation, tyder detta på att uppfattningen om när läraren ska sätta det högre betyget inom den nya skalan är välvillig. Jag kan inte dra några slutsatser om lärarnas praktik vid själva betygsättningen, och inte heller om eventuell fortsatt betygsinflation – men det ter sig som att kategori 2.1 pekar på att uppfattningen snarare är att mellanstegen bör hanteras som just mellansteg – när eleven ligger något över betygssteget under men fortfarande inte har nått betygssteget ovan – än som att steget rör sig om att eleven har nått just övervägande del av betygssteget ovan. Har eleven klarat av nästan allt på betygssteget ovan, indikerar någon av de intervjuade lärarna att det snarare ligger nära till hands att sätta det högre betyget, eftersom mellansteget då inte känns rättvisande. Det kan finnas många orsaker till att en lärare ”hellre friar än fäller”, och bland andra Vlachos pekar på konkurrensutsättningens måttliga påverkan på betygsglidning – men om detta ger inte min studie några rättvisande svar. Uppfattningarna om att hellre sätta det högre betyget återfinns hos lärare som arbetar på kommunala skolor såväl som friskolor, och ingen av lärarna har uppgett att de skulle vilja sätta högre betyg för att göra elever, rektorer eller föräldrar nöjda. Ytterligare resonemang kring orsaker bakom eventuell betygsglidning skulle kräva mer material och frågor ställda kring just detta – men min undersökning visar att det finns en uppfattning om mellanstegen och begreppet ”till övervägande del” som relativt välvillig.

I studien framkommer dock även uppfattningar om att mellansteget representerar när eleven har uppvisat tydliga förmågor som hör hemma på betygssteget ovan (kategori 2.2), men är inte hela vägen framme, och att ett A eller ett C sätts endast när eleven har uppfyllt alla kraven för det

betygssteget. Detta torde peka i positiv riktning i förhållande till strävan att differentiera betygen och motverka betygsinflation. De flesta tolkningarna av mellanstegen i denna studie, hamnar dock i kategori 2.1, som pekar på fortsatt tøjbarhet i betygsstegen.

Sammanfattande ord

Föreliggande studies syfte var att undersöka tydligheten i kunskapskraven för kursen Svenska 1 genom att ställa frågan om hur lärare förhåller sig till och tolkar desamma. De svar jag fått i denna studie, indikerar att kunskapskraven till viss del har kommit längre i sin tydlighet än vad de äldre betygskriterierna hade när Kroksmark och Selghed (2004, 2011) undersökte dem. Det finns en stor del som lärarna uppfattar som direkt tillämbart, och som uttrycks av lärarna som mer eller mindre konkreta instruktioner som går att förhålla sig till som tydligt tillämpliga verktyg vid bedömning och betygsättning.

Det finns också delar av resultatet som visar på att kunskapskraven ger lärarna tolkningssvårigheter, och snarare är att förhålla sig till som ett ofullständigt och arbetskrävande verktyg som kräver tolkning och på så vis kan innebära att lärare tolkar kraven på olika sätt – vilket i sin tur kan leda till problem med likvärdig bedömning och eventuellt betygsglidning.

Ytterligare en uppfattning pekar på att lärare förhåller sig till kunskapskraven som en onödig pålaga, en bruksanvisning som inte fungerar, som snarare hindrar läraren i den egna yrkesutövningen där relationen mellan pedagog och elev är viktigare än styrdokument.

Studien visar också att den nya betygsskalan inte uppfattas på ett entydigt sätt, och att en tolkning av kunskapskraven där redovisade betygssteg inte motsvarar allt som specificeras i kraven eventuellt kan indikera fortsatt betygsinflation.

Utfallet av min studie visar att de intervjuade lärarna uppfattar kunskapskraven på olika sätt, och att tydligheten i kunskapskraven går att diskutera. Anledningarna till lärares olika uppfattningar om kunskapskraven kan vara flera och det är utifrån denna studie svårt att dra slutsatser om orsakerna. I frågan om kunskapskravens tydlighet i betydelsen att de inte är öppna för många olika tolkningar som förändrar det tänkta innehållet, visar utfallet av den här studien att GY11 har kommit en bit på vägen, men inte är något entydigt styrdokument. Detta väcker frågor om rimligheten i och möjligheten att formulera styrdokument som är tillräckligt konkreta för att kunna tillämpas på likvärdigt sätt i hela landet, men fortfarande tillräckligt tøjbara för att lärarens roll inte ska bli att bocka av kunskapskrav och undervisa enligt en kunskapskanon.

Reflektion över forskningsprocessen

Studien har, som nämnts vid flera tillfällen tidigare i texten, relativt liten omfattning och resultaten kan inte antas vara representativa för några andra än de lärare som deltar i studien, och för de enskilda uttalanden som lärarna gör under intervjuerna. Jag har försökt att tolka dem och göra en rättvis indelning i kategorier, och utifrån dessa kategorier resonera med hjälp av tidigare forskning hur resultaten kan sättas in i ett större sammanhang. För att kunna göra anspråk på större relevans och representativitet, skulle studien behöva utökas avsevärt och omfatta flera lärare. En tillbakablick på utformningen av metoden ger vid handen att frågorna och intervjusituationen skulle kunna ha organiserats på annat sätt.

Frågan om hur lärarna uppfattar och tolkar kunskapskraven som helhet tycks vara lite för stor och luddig för en sådan här studies omfattning. En annan sätt att ställa frågan, skulle kunna avgränsa området till att handla om förhållningssätt till den nya betygsskalan och mellanstegen, vilket skulle ha gjort det möjligt att ytterligare öka stringensen i undersökningen och få fram tydligare resultat om just den nya betygsskalan i förhållande till utökad tydlighet i betygsättning och betygsinflation.

Ett annat alternativ kunde ha varit att ställa frågan utifrån konkreta bedömningsexempel, och på så vis utröna uppfattningar om exempelvis progressionsuttrycken i kunskapskraven. Det hade varit fruktbart att ringa in konkret vad de olika progressionsuttrycken innebär för olika lärare, och hade kunnat peka på fördelar och brister med de nya kunskapskraven på ett konkret sätt.

Andra sätt att ställa frågorna, och en annan intervjuguide med större fokus på forskningsfrågorna hade gett mig möjlighet att hitta mer fruktbara mönster i materialet och hitta större variation i materialet. Beskrivningskategorierna i sin nuvarande form är något torftiga i förhållande till frågorna, och skulle eventuellt kunna slås samman med en annorlunda ställd fråga. Syftet var att belysa tydligheten i kunskapskraven, och det gör mina svar till viss del, men skulle nog kunna göra på ett mer fruktbart sätt med en dels lite större empiri, dels andra frågor.

Att genomföra undersökningen har gett mig som student nya insikter, om såväl ämnet som berörs och frågorna som ställs, som forskningsmetodik – och framför allt lärande, både mitt eget och lärande i stort. De större insikterna kommer som så ofta annars mot slutet av arbetet, eller kanske till och med efter avslutat arbete. Likafullt är det värdefullt med insikter och det är en framgång att kunna se andra möjliga vägar till ett resultat – även om de hade varit varmt välkomna tidigare i processen.

Referenser

- Alexandersson Mikael (1994). *Den fenomenografiska forskningsansatsens fokus*. I Starrin Bengt och Svensson Per-Gunnar *Kvalitativ metod och vetenskapsteori*. Lund: Studentlitteratur
- Betänkanudet av Betygsprövningsutredningen (2010). *Riktiga betyg är bättre än höga betyg. Förslag till omprövning av betyg*. SOU 2010:96
- Carlgrén Ingrid & Hörnqvist Berit (1999). *När inget facit finns*. Stockholm: Skolverket 1999.
- Cliffordson Christina (2004). Betygsinflation i de målrelaterade gymnasiebetygen. I *Pedagogisk Forskning i Sverige* årg 9 nr 1 s 1–14
- Falkner, Kajsa (2003). *Lärare på väg mot den tredje moderniteten? : en studie av LTG-lärares förhållningssätt i relationen teori - praktik under perioden 1979-2001*. Rapporter från Pedagogiska institutionen, Örebro universitet
- Forsberg Eva & Lindberg Viveca (2010). *Svensk forskning om bedömning – en kartläggning. Rapport 2:2010*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Krokmark Tomas (2002). En tankes fall i praktiken – då den målrationella styrningen möter skolan. Ur *Att bedöma eller döma. Tio artiklar om bedömning och betygsättning*. Stockholm: Skolverket
- Krokmark, Tomas (1987). *Fenomenografisk didaktik*. Göteborg studies in educational sciences, Göteborgs universitet
- Kunskapsbedömning i skolan* (2011). Skolverket. <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2660>
- Kvale Steinar (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur
- Larsson Staffan (1986). *Kvalitativ analys – exemplet fenomenografi*. Lund: Studentlitteratur
- Larsson Staffan (1994). *Kvalitetskriterier i kvalitativa studier*. I Starrin Bengt och Svensson Per-Gunnar *Kvalitativ metod och vetenskapsteori*. Lund: Studentlitteratur
- Lindberg Viveca (2007). Långtgående slutsatser trots få lärare och elever i studierna. Ur Pettersson Agneta (red.) *Sporre eller otyg – om bedömning och betyg*. Lärarförbundets förlag.
- Linde Göran (2003). *Kunskap och betyg*. Lund: Studentlitteratur
- Selghed Bengt (2011). *Betygen i skolan kunskapssyn, bedömningsprinciper och läropraxis*. Stockholm: Liber
- Selghed Bengt (2004) *Ännu icke godkänt. Lärares sätt att erfar betygssystemet och dess tillämpning i yrkesutövningen*. Malmö Studies in Educational Sciences No. 15. Malmö högskola. Lärarutbildningen.
- SKOLFS 2011. Förordning om läroplan för gymnasieskolan.

- Svenska 1, 100 p (2011). Kursplan och kunskapskrav för kursen Svenska 1 (kurskod SVESVE1) för gymnasiet. Skolverket. Länkadress:
http://www.skolverket.se/forskola_och_skola/gymnasieutbildning/2.2954/amnesplaner_och_kurser_for_gymnasieskolan_2011/subject.htm;jsessionid=9C77AEFBA42121D82CFCE08D29AB659C?subjectCode=SVE&courseCode=SVESVE01#anchor_SVESVE01
- Tholin Jörgen (2006). *Att kunna klara sig i okänd natur. En studie av betyg och betygskriterier – historiska betingelser och implementering av ett nytt system*. Högskolan i Borås
- Trost Jan (2005). *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur
- Törnvall Maj (2001). Uppfattningar och upplevelser av bedömning i grundskolan. Ur *Pedagogisk-Psykologiska Problem*, 677. Malmö Högskola: Institutionen för pedagogik
- Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer för humanistisk och samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet
- Vlachos Jonas (2010) *Betygets värde. En analys av hur konkurrens påverkar betygssättningen vid svenska skolor*. Uppdragsforskningsrapport 2010:6, Konkurrensverket
- Wikström Christina (2005). *Criterion-Referenced Measurement for Educational Evaluation and Selection*. Department of Educational Measurement, Umeå Universitet
- Wikström Christina (2006). Profiles of educational assessment systems worldwide: Education and assessment in Sweden. Ur *Assessment of education – principles, policy and practice nr 13*, 2006.
- Wikström Christina (2007) Subjektiv bedömning och objektiva tolkningar. Ur Pettersson Agneta (red.) *Sporre eller otyg – om bedömning och betyg*. Stockholm: Lärarförbundets förlag
- Utbildningsdepartementet (2001). *Samverkande styrning: Om läroplanerna som kursinstrument*. Ds 2001:48

Bilagor

Bilaga 1 Svenska – ämnets syfte

Ämne - Svenska

Kärnan i ämnet svenska är språk och litteratur. Språket är människans främsta redskap för reflektion, kommunikation och kunskapsutveckling. Genom språket kan människan uttrycka sin personlighet, och med hjälp av skönlitteratur, texter av olika slag och olika typer av medier lär hon känna sin omvärld, sina medmänniskor och sig själv.

Ämnets syfte

Undervisningen i ämnet svenska ska syfta till att eleverna utvecklar sin förmåga att kommunicera i tal och skrift samt att läsa och arbeta med texter, både skönlitteratur och andra typer av texter. Eleverna ska ges möjlighet att i skönlitteraturen se såväl det särskiljande som det allmänmänskliga i tid och rum. Undervisningen ska också leda till att eleverna utvecklar förmåga att använda skönlitteratur och andra typer av texter samt film och andra medier som källa till självinsikt och förståelse av andra människors erfarenheter, livsvillkor, tankar och föreställningsvärldar. Den ska utmana eleverna till nya tankesätt och öppna för nya perspektiv. Vidare ska undervisningen leda till att eleverna utvecklar kunskaper om det svenska språket, dess uppbyggnad och ursprung samt ge dem möjlighet att reflektera över olika typer av språklig variation. Undervisningen ska även bidra till att eleverna utvecklar kunskaper om hur man söker, sammanställer och kritiskt granskar information från olika källor.

Undervisningen ska stimulera elevernas lust att tala, skriva, läsa och lyssna och därmed stödja deras personliga utveckling. Eleverna ska ges möjlighet att bygga upp en tillit till sin egen språkförmåga och tillägna sig de språkliga redskap som krävs för vardags- och samhällsliv. De ska också ges möjlighet att utveckla sådana kunskaper om muntlig och skriftlig kommunikation som behövs i arbetslivet och för vidare studier.

I undervisningen ska eleverna ges rikliga tillfällen att tala, skriva, läsa och lyssna.

Undervisningen i muntlig och skriftlig framställning ska ge eleverna tillfälle att värdera andras muntliga framställningar och texter samt bearbeta sina egna muntliga framställningar och texter, efter egen värdering och andras råd. I undervisningen ska eleverna få möta olika typer av skönlitteratur och andra typer av texter samt få sätta innehållet i relation till egna erfarenheter, intressen och den egna utbildningen.

Undervisningen i ämnet svenska ska ge eleverna förutsättningar att utveckla följande:

Förmåga att tala inför andra på ett sätt som är lämpligt i kommunikationssituationen samt att delta på ett konstruktivt sätt i förberedda samtal och diskussioner.

Kunskaper om språkriktighet i text samt förmåga att utforma muntliga framställningar och texter som fungerar väl i sitt sammanhang.

Kunskaper om den retoriska arbetsprocessen, dvs. att på ett strukturerat och metodiskt sätt planera och genomföra muntlig och skriftlig framställning som tar hänsyn till syfte, mottagare och kommunikationssituation i övrigt.

Förmåga att läsa, arbeta med, reflektera över och kritiskt granska texter samt producera egna texter med utgångspunkt i det lästa.

Kunskaper om centrala svenska och internationella skönlitterära verk och författarskap samt förmåga att sätta in dessa i ett sammanhang.

Kunskaper om genrer samt berättartekniska och stilistiska drag, dels i skönlitteratur från olika tider, dels i film och andra medier.

Förmåga att läsa, arbeta med och reflektera över skönlitteratur från olika tider och kulturer författade av såväl kvinnor som män samt producera egna texter med utgångspunkt i det lästa.

Kunskaper om det svenska språkets uppbyggnad.

Kunskaper om språkförhållanden i Sverige och övriga Norden samt det svenska språkets ursprung. Förmåga att reflektera över olika former av språklig variation.

Bilaga 2 Kursplanen för Svenska 1 (SVESVE1)

Kursen svenska 1 omfattar punkterna 1—9 under rubriken Ämnets syfte.

Centralt innehåll

Undervisningen i kursen ska behandla följande centrala innehåll:

Muntlig framställning med fokus på mottagaranpassning. Faktorer som gör en muntlig presentation intressant och övertygande. Användning av presentationstekniska hjälpmedel som stöd för muntlig framställning. Olika sätt att lyssna och ge respons som är anpassad till kommunikationssituationen.

Skriftlig framställning av texter för kommunikation, lärande och reflektion. Språkriktighet, dvs. vilka språkliga egenskaper och textegenskaper i övrigt som en text bör ha för att fungera väl i sitt sammanhang.

Argumentationsteknik och skriftlig framställning av argumenterande text.

Grunderna i den retoriska arbetsprocessen.

Bearbetning, sammanfattning och kritisk granskning av text. Citat- och referatteknik.

Grundläggande källkritik.

Skönlitteratur, författad av såväl kvinnor som män, från olika tider och kulturer.

Centrala motiv, berättarteknik och vanliga stildrag i fiktivt berättande, till exempel i skönlitteratur och teater samt i film och andra medier.

Grundläggande språkliga begrepp som behövs för att på ett metodiskt och strukturerat sätt tala om och analysera språk och språklig variation samt diskutera språkriktighetsfrågor.

Dialekter och språklig variation i talat och skrivet språk som hänger samman med till exempel ålder, kön och social bakgrund. Skillnader mellan formellt och informellt språkbruk samt attityder till olika former av språklig variation.

Kunskapskrav

Betyget E

Eleven kan, i förberedda samtal och diskussioner, muntligt förmedla egna tankar och åsikter samt genomföra muntlig framställning inför en grupp. Detta gör eleven **med viss säkerhet**. Den muntliga framställningen är sammanhängande och begriplig. Språket är **till viss del** anpassat till

syfte, mottagare och kommunikationssituation. Vidare kan eleven **med viss säkerhet** använda något presentationstekniskt hjälpmedel.

Eleven kan skriva argumenterande text och andra typer av texter, som är sammanhängande och begripliga samt **till viss del** anpassade till syfte, mottagare och kommunikationssituation.

Eleven kan i huvudsak följa skriftspråkets normer för språkriktighet.

Eleven kan läsa, reflektera över och göra **enkla** sammanfattningar av texter samt skriva egna texter **som anknyter till det lästa**. I sitt arbete värderar och granskar eleven **med viss säkerhet** källor kritiskt samt tillämpar grundläggande regler för citat- och referatteknik.

Eleven kan översiktligt återge innehållet i några centrala svenska och internationella skönlitterära verk och annat berättande. Dessutom kan eleven **översiktligt** redogöra för några samband mellan olika verk genom att ge exempel på gemensamma teman och motiv. Eleven återger **någon** iakttagelse och formulerar egna tankar med utgångspunkt i berättandet.

Eleven kan göra **enkla** reflektioner över hur språklig variation hänger samman med talare och kommunikationssituation samt ge exempel på hur språk och språkbruk kan markera avstånd och samhörighet. Dessutom resonerar eleven **översiktligt** om attityder till någon form av språklig variation.

Betyget D

Betyget D innebär att kunskapskraven för E och till övervägande del för C är uppfyllda.

Betyget C

Eleven kan, i förberedda samtal och diskussioner, muntligt förmedla egna tankar och åsikter **på ett nyanserat sätt** samt genomföra muntlig framställning inför en grupp. Detta gör eleven **med viss säkerhet**. Den muntliga framställningen är sammanhängande och begriplig, **och dispositionen tydligt urskiljbar**. Språket är **ledigt och** anpassat till syfte, mottagare och kommunikationssituation. **Eleven har viss åhörarkontakt**. Vidare kan eleven med **viss säkerhet** använda något presentationstekniskt hjälpmedel **som stöder och tydliggör den muntliga framställningen**.

Eleven kan skriva argumenterande text och andra typer av texter, som är sammanhängande och begripliga samt anpassade till syfte, mottagare och kommunikationssituation. **Dispositionen i den skriftliga framställningen är tydligt urskiljbar**. Eleven kan i huvudsak följa skriftspråkets normer för språkriktighet, och **språket är varierat och delvis välformulerat**.

Eleven kan läsa, reflektera över och göra sammanfattningar av texter samt skriva egna texter som **lyfter fram huvudtanken i det lästa**. I sitt arbete värderar och granskar eleven **med viss säkerhet** källor kritiskt samt tillämpar grundläggande regler för citat- och referatteknik.

Eleven kan översiktligt återge innehållet i några centrala svenska och internationella skönlitterära verk och annat berättande. **Eleven reflekterar också över innehåll och form med hjälp av några berättartekniska och stilistiska begrepp**. Dessutom kan eleven **utförligt** redogöra för några samband mellan olika verk genom att ge exempel på gemensamma teman

och motiv. Eleven återger **några** iakttagelser och formulerar **välgrundade** egna tankar med utgångspunkt i berättandet.

Eleven kan göra **välgrundade** reflektioner över hur språklig variation hänger samman med talare och kommunikationssituation samt ge exempel på **och diskutera** hur språk och språkbruk kan markera avstånd och samhörighet. Dessutom resonerar eleven **översiktligt, utifrån några olika perspektiv**, om attityder till **några** olika former av språklig variation.

Betyget B

Betyget B innebär att kunskapskraven för C och till övervägande del för A är uppfyllda.

Betyget A

Eleven kan, i förberedda samtal och diskussioner, muntligt förmedla egna tankar och åsikter **på ett nyanserat sätt** samt genomföra muntlig framställning inför en grupp. Detta gör eleven **med säkerhet**. Den muntliga framställningen är sammanhängande, begriplig **och väldisponerad**. Språket är **ledigt och** anpassat till syfte, mottagare och kommunikationssituation. **Eleven har god åhörarkontakt**. Vidare kan eleven **med säkerhet** använda något presentationstekniskt hjälpmedel **som stöder, tydliggör och är väl integrerat i den muntliga framställningen**.

Eleven kan skriva argumenterande text och andra typer av texter, som är sammanhängande, begripliga och **vældisponerade** samt anpassade till syfte, mottagare och kommunikationssituation. **Dispositionen i den skriftliga framställningen är tydligt urskiljbar**. Eleven kan i huvudsak följa skriftspråkets normer för språkriktighet, **och språket är varierat och innehåller goda formuleringar**.

Eleven kan läsa, reflektera över och göra sammanfattningar av texter samt skriva egna texter **som lyfter fram huvudtanken i det lästa och ger nya, relevanta perspektiv**. I sitt arbete värderar och granskar eleven **med säkerhet** källor kritiskt samt tillämpar grundläggande regler för citat- och referatteknik.

Eleven kan översiktligt återge innehållet i några centrala svenska och internationella skönlitterära verk och annat berättande. **Eleven reflekterar också över innehåll och form med hjälp av några berättartekniska och stilistiska begrepp**. Dessutom kan eleven **utförligt redogöra** för några samband mellan olika verk genom att ge exempel på gemensamma teman och motiv. Eleven återger **några** iakttagelser, formulerar **välgrundade och nyanserade** egna tankar med utgångspunkt i **berättandet samt relaterar innehållet i berättandet på ett relevant sätt till allmänmänskliga förhållanden**.

Eleven kan göra **välgrundade och nyanserade** reflektioner över hur språklig variation hänger samman med talare och kommunikationssituation samt ge exempel på **och nyanserat diskutera** hur språk och språkbruk kan markera avstånd och samhörighet. Dessutom resonerar eleven **utförligt, utifrån flera olika perspektiv**, om attityder till **flera** olika former av språklig variation.