

En läroplansanalys om samstämmighet inom *Lgr11*: Direktiv rörande undervisning om nationella minoriteter

Lina Spjut

<https://orcid.org/0000-0002-0517-5374>

lina.spjut@umu.se

This article investigates in what way the Swedish compulsory school curriculum (*Lgr11*) addresses knowledge regarding Swedish national minorities. The aim is to study alignment within *Lgr11* through a case of the theme national minorities. Research questions target alignment within syllabi and alignment between syllabi and the aim and guidelines in the curricula. Theories of alignment and curriculum theory formed the theory and methodology for the analysis, foregrounding similarities and differences in how Swedish national minorities are addressed in *Lgr11*. Results show numerous inconsistencies. Learning goals in curriculum and syllabus content are, for instance, not aligned, and differences exist within the syllabus between aim (*syfte*), central content (*centralt innehåll*) and the lower set measurable demands (*kunskapskrav*). This is problematic since earlier research demonstrated that measurable demands have out-conquered teaching content. These challenges for teacher's interpretation of curricula and syllabus can affect the teaching content.

Keywords: alignment, compulsory school, curriculum, national minorities, Sweden

1. Inledning och tidigare forskning

Utbildningssystemet syftar till att elever ska utveckla vissa värden, kunskaper och färdigheter, vilka tillsammans med undervisningen i sig regleras av aktuell läroplan (Wahlström 2018, s 179). Läroplanen är med andra ord statens instrument för styrning av skola och kommande samhälle (Englund, Forsberg och Sundberg 2012, s 9) och i läroplanen binds samhällets önskemål om innehåll och skolverksamheten samman (Skott 2011, s 327). Läroplaner utgör ett av de främsta styrningsdokumenten av skolans arbete, gällande såväl undervisningsinnehåll som ideologi (Svingby 1978, s 8–12). Med andra ord ska lärares undervisning bygga på de direktiv läroplanen ger.

För att en läroplan ska kunna ligga till grund för undervisning behöver läroplanens olika delar vara sammansatta på ett sätt så att läroplanens inledande mål motsvaras av innehåll, stoff och kunskapskrav (Stolare och Wendell 2018, s 20). Dessutom bör det finnas en samstämmighet mellan mål, undervisning och bedömning för möjligheterna till hög måluppfyllelse för elever (Biggs och Tang 2007, s 53–54, Anderson 2002:4, s 255–266). Forskning visar dock att kunskapskraven styr undervisningen i stället för att mål, innehåll och bedömningskrav samspelar till ett undervisningsinnehåll, därmed går svensk skola alltmer mot en så kallad baklängespedagogik där kunskapskraven blivit utgångspunkt i undervisning och planering (Carlgren 2016, s 19–22). Att kunskapskraven riskerade att bli dominerande ansågs problematiskt redan vid införandet av *Lgr11*, läroplanen för grundskolan från 2011 (Englund, Forsberg och Sundberg 2012, s 12).

Med utgångspunkt i att samstämmighet är en förutsättning för ett undervisningsinnehåll där elever har möjlighet till hög måluppfyllelse, och att en läroplans delar måste samstämma, syftar studien till att analysera samstämmigheten inom *Läroplanen för Grundskolan 2011*, detta inom kunskapsområdet nationella minoriteter. Valet av nationella minoriteter som studieobjekt i läroplanen beror dels på att det är ett mindre avgränsat arbetsområde som berör flera skolämnen, vilket gör det till ett adekvat ämnesområde för en studie om samstämmighet i flera kursplaner (historia, samhällskunskap, religionskunskap, svenska), dels att nationella minoriteter är ett underbeforskat och viktigt ämnesområde. Frågan som studien undersöker är om läroplanens olika delar samspelar rörande ämnesområdet nationella minoriteter och därmed om undervisningsinnehållet samstämmer med läroplanens mål med undervisningen inom ämnesområdet.

I teorier om samstämmighet undersöks samstämmighet mellan mål, undervisning och bedömning inom utbildning (Näsström 2008, Biggs och Tang 2007, Anderson 2002). I denna studie analyseras direktiv rörande mål, undervisning och bedömning inom rådande läroplan, det vill säga hur *Lgr11*:s mål för undervisningen rörande nationella minoriteter samstämmer med undervisningens centrala innehåll, hur undervisningens centrala innehåll samstämmer med kunskapskraven/ bedömningen, samt hur kunskapskraven/bedömningen samstämmer med *Lgr11*:s mål för undervisningen.

I *Lgr11*, är de fem svenska nationella minoriteterna (judar, romer, samer, sverigefinnar och tor nedalingar) en del av läroplansinnehållet, något som delvis har sin grund i en skrivning i *Språkstadgan* som trädde i kraft i juli 2000, där det står att Sverige har skyldighet att genom svensk skolas försorg informera alla elever om de nationella minoriteterna (SOU 2017:91, s 161). Detta ledde till att strävansmål om de nationella minoriteterna sattes upp i skolämnena historia och svenska, samt nämndes i samhällskunskap och religionskunskap i dåvarande läroplanen *Lpo94*:s reviderade kursplaner från 2000 (Skolverket *Grundskolan Kursplaner och betygskriterier 2000*, s 76, 83, 87). I den nu gällande läroplanen, *Lgr11*, nämns nationella minoriteter i övergripande mål, centralt innehåll och kunskapskrav (Skolverket, *Lgr11*), och kunskaper om nationella minoriteter finns därmed som såväl mål, undervisningsinnehåll som bedömningskrav.

2. Tidigare forskning

För studien relevant tidigare forskning utifrån samstämmighet inom olika utbildningsrelaterade områden, läroplansstudier och kursplanestudier diskuteras nedan. Tidigare forskning om samstämmighet har i huvudsak analyserat samstämmighet mellan kurs/ämnesplaner och bedömningar av innehåll. Gunilla Näsström, Susanne Alger och Anna Sundström har studerat samstämmighet mellan kursplan och prov rörande körkortsbehörighet (Näsström, Alger, och Sundström 2011). Deras resultat visar att det kan finnas en tendens till att ju fler bedömare, desto lägre är samstämmigheten mellan mål, undervisning och bedömning, eftersom bedömare har olika erfarenheter och syn på förkunskaper samt att vissa mål är mer omfattande än andra.

David Rosenlund har studerat historieundervisning genom analys av samstämmighet av lärares bedömningar och kursplaner för Historia A enligt *Lpf 94*. Hans resultat visar att lärare bedömde olika mål och kriterier i större eller mindre utsträckning, att lärare var mer benägna att bedöma mål och kriterier som kunde kopplas till en rekonstruktivistisk syn på historia som skolämne, Kunskaper som ställde högre krav på komplexitet bedömdes i mindre utsträckning (Rosenlund 2011).

Både Näsströms, Alger och Sundströms, samt Rosenlunds studier är relevanta för föreliggande studie eftersom de studerar samstämmighet i olika kontexter och lyfter fram orsaker till låg samstämmighet i olika utbildningssammanhang, vilket beskrivs som dels flera bedömare (Näsström, Alger, och Sundström 2011), dels icke-komplexa och mätbara mål (Rosenlund 2011), något som kan appliceras på dagens skolkontext.

Olika former av läroplansanalyser och studier av tidigare läroplaners ämnesinnehåll har gjorts i flera olika sammanhang (se bland annat Palm 1968, Svingby 1978, Svingby 1982, SIL 1984, Englund 1986a, 1986b, 1986c, Hultin 2006, Larsson 2011, Román och Mattlar 2011, Skott 2011, Nordin 2012, Forsberg 2012, Landahl 2015, Persson 2018 med flera). Studiernas fokus berör skillnader och likheter mellan *Lgr11*:s innehållsdelar, de olika kursplanernas innehåll eller dess konsekvenser för läromedel och undervisning. Nedan lyfts några studier som har relevans för föreliggande studie.

Kursplanen i svenska, och specifikt definitionen av begreppet skrivförmåga, har studerats av Borgström och Westman (2017). De menar att kursplanen öppnar för en potentiell målkonflikt mellan kommunikativt syfte och textform i skrivundervisningen. De belyser ämnets syfte, centrala innehåll och kunskapskrav och konstaterar att kunskapskraven genomsyras av en till viss del annan syn på skrivande än i syfte och centralt innehåll. Som exempel lyfter de fram att där syfte och centralt innehåll specificerat olika texttyper, samlar kunskapskraven dem till ”olika slags texter”. Slutsatserna ger vid handen att olikheterna påverkar planering och examination av arbetsområdet (Borgström och Westman 2017, s 28–33).

Lotta Johansson (2103) har studerat kulturbegreppet i svenska grundskoleläroplaner 1962–2011 i syfte att bryta upp kulturbegreppet i läroplanerna för att synliggöra spänningen mellan att överföra ett utvecklingsbaserat kulturarv och främja idealet om ett mångkulturellt samhälle. Hon identifierar tre kulturtemporaliteter i läroplanernas komplexa kulturbegrepp: statiska och föränderliga objekt, samtida kultur som kan ses om tillgångar eller problem, samt framtida visioner om kultur. Att det bärande begreppet kultur inte tydligt definieras, påverkar hur kulturbegreppet i läroplaner kan tolkas (Lotta Johansson 2013, s 31, 34–42).

Läroplanen och kursplanen i historia har analyserats i flera studier. Bland annat visar Per Eliasson att de första två kapitlen (*Värdegrund* och *Övergripande mål*) till stor del behölls från *Lpo94*, medan kursplanerna arbetades om helt (Eliasson 2014, s 235–260). Martin Stolare och Joakim Wendell menar att den tredelade strukturen i *Lgr11* möjliggjorde ett tydliggörande av läroplanens undervisningsinnehåll. De skriver att kursplanen består av tre delar, syfte, centralt innehåll och kunskapskrav och de hänvisar till Carlgren (2016) när de lyfter fram att kursplanens tre delar måste samspela med varandra för att inte riskera att orientera sig mot bara en av delarna. Poängen är att hålla samman de tre delarna, där förmågorna knyts till centralt innehåll, och kunskapskraven preciserar vilken kunskap eleverna ska utveckla. Kursplanerna i *Lgr11* är på det sättet tydligt ämnesdidaktiskt organiserade och så även kursplanen i historia. De skriver också att det är viktigt att säkerställa att läroplanens första kapitel, skolans värdegrund och uppdrag, blir integrerat i undervisningen (Stolare och Wendell 2018, s 16–21).

Ingrid Carlgren (2016) problematiserar effekterna av *Lgr11*:s upplägg. Hon menar att flera faktorer samspelar i skapandet av en så kallad ”baklängespedagogik”. En faktor är kursplanernas upplägg med åtskilt syfte, centralt innehåll och kunskapskrav, en annan är Skollagens krav om att elever ska informeras om grunderna för betygsättningen och att betygen ska bestämmas utifrån bestämda kunskapskrav, något som tillsammans medför att elever och vårdnadshavare i förväg kan kräva att få veta vad som krävs för olika betygssteg. Tillsammans medför detta baklängespedagogik med kunskapskrav som styrande i undervisningen, vilket i förlängningen bidrar till en skola där kunnande degraderats till att ”visa tecken på kunnande”, elever kan därmed låtsas att de kan i stället för att faktiskt kunna (Carlgren 2016, s 19–22).

Studierna ovan, vilka alla på olika sätt lyfter fram inre otydligheter i läroplanen, ringar in behovet att studera samstämmigheten i läroplanens kursplaner och kapitel.

När det gäller ämnesområdet nationella minoriteter och läroplaner har Charlotta Svonni studerat *Lgr11*:s skrivningar om samer utifrån samiskt urfolksrättighetsperspektiv och analyserat huruvida läroplanen lever upp till de internationella konventioner som reglerar och skriver fram urfolksrättigheter. Hennes resultat visar att *Lgr11* inte lever upp till internationella konventioner, genom att skrivningarna i *Lgr11* verkar assimilerande mot samer.

Dessutom får samisk kultur alldeles för liten plats i läroplanen för att leva upp till politiska och medborgerliga rättigheter (Svonni 2015 s 903–905).

Nationella minoriteter i läroplaner är ett relativt underbeforskat område, medan flertalet studier genomförts med inriktning på nationella minoriteter i olika läromedel kopplade till *Lgr11* (se exempelvis Indzic Dujso 2015, Johnsson Harrie 2016, Mattlar 2014, 2015, 2016, Reichenberg 2016, Spjut 2020). Av dessa studier visar Lina Spjut (2020) att de läromedel som tar upp nationella minoriteter gör det utifrån kursplanernas direktiv, inte läroplanens övergripande mål och riktlinjer. Studien lyfter också fram tolkningsproblematiken för läromedelsförfattare då finns skillnader mellan läroplanens övergripande mål och riktlinjer och kursplanerna. Läromedlen tenderar att enbart följa kursplanerna (Spjut 2020, s 77–80).

Sammantaget visar tidigare forskning att samstämmighet, eller samspel mellan läroplansdelarna, är viktig för att inte en del av läroplanen ska dominera över någon annan. Den del som pekas ut som styrande vid obalans eller i brist på samspel är kursplanernas kunskapskrav, alltså bedömningsgrunden, något som pekar på en slags baklängespedagogik (Carlgren 2016, s 19–22). Tidigare forskning visar exempel på att läroplansdelarna inte alltid samspelar, vilket pekar mot att samstämmighet mellan mål, undervisningsinnehåll och bedömning ibland är låg. Otydligheter i *Lgr11* kan orsaka osäkerhet och stora tolkningsutrymmen vid lärares undervisning och kan därmed också, enligt tidigare forskning, leda till att mer lättförståeliga kunskapskrav kan få ökat inflytande över undervisningen. Få studier analyserar samstämmighet inom läroplanen och inga studier har tagit ett helhetsgrepp om de nationella minoriteterna som undervisningsinnehåll, vilket visar på denna studies bidrag till flera forskningsområden.

3. Syfte och frågeställningar

Studien syftar till att analysera samstämmighet inom *Lgr11* genom en analys av kunskapsområdet nationella minoriteter. Detta för att undersöka förutsättningarna för lärares undervisning om nationella minoriteter.

Frågeställningarna är:

- Hur samstämmer undervisningsinnehåll och bedömning *inom Lgr11:s kursplaner* rörande nationella minoriteter?
- Hur samstämmer målen i *Lgr11:s kapitel Övergripande mål och riktlinjer* med kursplanernas innehåll och bedömning rörande nationella minoriteter?

4. Teori, Metod och Empiri

Nedan beskrivs studiens läroplansteoretiska och metodologiska aspekter av samstämmighet, samt tillvägagångssätt och empirin, *Lgr11*.

4.1 Teoretiska aspekter och metodologiskt tillvägagångssätt

Den läroplansteori som studien lutar sig mot fokuserar på kunskapssyn i läroplaner. En utgångspunkt för studien är att läroplanen innehåller den samlade kunskap samhället anser vara väsentliga för elevers framtida liv (Englund, Forsberg och Sundberg 2012, s 9, s 42, 62, Skott 2011, s 327, Svingby, 1978, s 8–12, Karlsson 2011, s 49). Inom läroplansteorin finns en idé om förhandling och att det de facto inte existerar någon fastlagd kunskap, kunskap handlar i stället om överenskommelser och diskussioner om hur vi talar, hur vi lär oss, vad vi lär oss om, vad vi uppfattar och vad vi kallar verkligheten (Englund 2011, s 193).

Läroplanens skolkunskap blir ur det perspektivet en tillfälligt förhandlad samling kunskaper. Dock får vi inte glömma att beslutsfattarna i dessa frågor är intressenter och individer, även om de representerar samhället, staten. Urval av kunskaper och kunskapsmål bör förstås i relation till dessa intressenter (Nordin 2012, s 181–182). Balansen mellan olika individer, intressenter och andra påtryckningsfaktorer kan variera, vilket gör läroplaner till en kompromiss av politiska mot-sättningar som inte alltid är preciserade (Englund 2005, s 132, Lundahl 2006, s 23–24).

En ny läroplan är inte heller självklart bättre än den gamla läroplanen, men troligen är den bättre avstämmd mot senaste synen på lärande och anpassad till rådande kunskapssyn (Lundahl 2006, s 25).

Tomas Englund, Eva Forsberg och Daniel Sundberg (2012) menar att *Lgr11* innehåller en inbyggd problematik eftersom *Lgr11*:s sammanhållna kunskapsbegrepp inte är förenligt med strukturen i kursplanernas kunskapskrav. Delarna bygger på skilda föreställningar om vad som är kunskap och hur kunskap kan uttryckas. De menar vidare att kunskapskraven inte är utformade utifrån kunskap, lärande och bedömning utan i stället svarar de mot utbildningssystemets effektivitetskrav. Detta medför att läroplanerna sätter kunskapskraven i centrum, vilket i förlängningen kan leda till en begränsning av undervisningen där meningsskapande samtal får vika för resultatsstyrning (Englund, Forsberg och Sundberg 2012, s 12).

Andreas Nordin anser att bildningstanken i *Lgr11* har ersatts av ökad statlig kontroll genom standardisering och att kursplanernas centrala innehåll och kunskapskrav påverkats av transnationella utbildningsdiskurser med fokus på mätbara resultat. Han skriver också att läroplansarbetet påverkas av att aktörerna blir fler och fler och kommer från olika arenor (Nordin 2012, s193-194). Till ovanstående resonemang kan också Carlgrens idé om baklängespedagogik kopplas (2016). Att effekterna av kursplanernas upplägg med åtskilt syfte, centralt innehåll och kunskapskrav samt att betygen ska bestämmas utifrån i förväg bestämda kunskapskrav kan medföra en baklängespedagogik där kunskapskrav styr undervisningsinnehållet (Carlgren 2016, s 19–22). I ett sådant perspektiv är det viktigt att studera samstämmigheten inom läro- och kursplanen.

För att en läroplan, utifrån ovanstående resonemang, ska vara undervisningsbar visar ovanstående resonemang att läroplanens olika delar behöver vara sammansatta så att mål motsvaras av innehåll och kunskapskrav. Samstämmighet mellan mål, undervisning och bedömning är med andra ord viktig för hög måluppfyllelse (Biggs och Tang 2007, s 54–54, Andersson 2002:4, s 255–266), annars finns en risk att någon del av läroplanen kommer att dominera tolkningen av läroplanen, vilket i praktiken kan påverka undervisningsinnehållet (Englund, Forsberg och Sundberg 2012, s 12, Stolare och Wendell, s 20).

Samstämmighet inom ett utbildningssystem är med andra ord viktig för att undervisningen ska kunna läggas upp på sådant sätt att elever ska ha möjlighet att nå målen, och att läraren ska kunna bedöma huruvida detta skett (Näsström 2008, s 65, Olovsson 2015, s 4). Analyser om samstämmighet berör vanligtvis tre områden: hur målen för undervisningen samstämmer med undervisningen, hur undervisningen samstämmer med bedömningen, samt hur bedömningen samstämmer med målen för undervisningen (Rosenlund 2011 s 46). I en svensk kontext har Gunnilla Näsström undersökt olika delar av utbildningsväsendet på detta sätt (Näsström 2008, Näsström, Alger, och Sundström 2011). Näsström med flera tecknar upp ett nytt fält av teori och metod, samt analyserar samstämmighet på olika plan.

Utanför Sverige är samstämmighet (alignment) vanligare som analysverktyg och John B Biggs, Catherine Tang och Lorin W Andersson menar att alignment är centralt för undervisningsanalyser. Enighet råder om att när de tre delarna samstämmer, ökar också möjligheterna för att elever når uppsatta mål (Biggs och Tang 2007 s 53–54, Andersson 2002:4 s 255–266). Näsström, Alger och Sundström (2011 s 5) skriver att i ett optimalt utbildningssystem råder samstämmighet mellan kursplaners mål, undervisningsinnehåll, läromedel och utformningen av bedömning. Dessa delar bör matcha varandra och samarbeta för att överensstämma (Näsström 2008 s 14).

I denna artikel studeras tre av de fyra delarna, det vill säga mål (representerat av *Lgr11*:s övergripande mål i kapitel 2), undervisningsinnehåll (representerat av *Lgr11*:s kursplaners centrala innehåll, kapitel 5) och utformningen av bedömning (representerat av *Lgr11*:s kursplaners kunskapskrav, kapitel 5). Samstämmigheten analyseras sedan vanligtvis utifrån fyra aspekter, de två vanligare: innehåll och kognitiv komplexitet, men ibland också utifrån spridning och balans (Näsström och Henriksson 2008 s 255–271). De två vanligare aspekterna, innehåll och kognitiv komplexitet utgör analysaspekter i studiet av mål, undervisning och bedömning i denna artikel. Näsström och Henriksson (2008) definierar innehåll som ämnesrubriker och olika typer av kunskap, och den kognitiva komplexiteten utifrån hur texten skrivs fram utifrån informationsinnehåll (Näsström och Henriksson 2008, s 5–9). Utifrån dessa två aspekter blir, i denna studie, även kunskapsprogression under de nio åren i grundskolan central.

Metodologiskt kommer studien att undersöka hur *Lgr11*:s mål, centralt innehåll och kunskapskrav överensstämmer för att kunna analysera samstämmigheten inom *Lgr11* rörande kunskaper om de fem nationella minoriteterna. Varje kunskapsdel studeras i en analys av hur *Lgr11*:s mål för undervisningen samstämmer med undervisningens centrala innehåll, hur undervisningens centrala innehåll samstämmer med kunskapskraven/ bedömningen, samt hur kunskapskraven/bedömningen samstämmer med *Lgr11*:s mål för undervisningen. Studiens tillvägagångssätt genomförs genom att jämföra *Lgr11*:s ”centralt innehåll” med ”kunskapskrav” för att se om undervisningsinnehållet (centralt innehåll) överensstämmer med utformningen av bedömning (kunskapskrav) samt det omvända, om läraren kan utgå från utformningen av bedömning (kunskapskrav) och därmed omfatta hela undervisningsinnehållet (centralt innehåll).

4.2 Empirin, *Lgr11*s direktiv för mål, innehåll och bedömning om nationella minoriteter

Empirin, Läroplanen för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011, eller *Lgr11* som den förkortas är den idag gällande läroplanen. *Lgr11* är strukturerad i fem kapitel, det första kapitlet är *Skolans värdegrund och uppdrag*, i vilken skolans grundläggande värden deklarerar. Det andra kapitlet är *Övergripande mål och riktlinjer*, ett kapitel som lyfter fram riktlinjer för relationer och ansvarsfördelning, samt kunskaper alla elever ska ha utvecklat när de lämnar grundskolan. Det tredje kapitlet anger syfte och centralt innehåll för förskoleklassen och det fjärde för fritidshemmet. Det femte och sista kapitlet innehåller grundskolans olika ämnens *Kursplaner*. Där anges varje skolämnes syfte, det centrala innehåll som ska undervisas åren 1–3, 4–6 och 7–9, samt vilka kunskapskrav som gäller för årskurs 3, 6 och 9 (*Lgr11*, s 7–284). Kunskapskraven är ett helt nytt fenomen i svensk läroplanshistoria och anger godtagbara kunskaper för en elev i årskurs 3, samt betygsriterier för betygen E, C och A i årskurserna 6 och 9 (*Lgr11*, se även resonemang av Sundberg 2018, s 92–93).

I föreliggande studie har *Lgr11*:s alla explicita direktiv om någon eller alla de fem svenska nationella minoriteterna studerats, detta i alla läroplanens kapitel, men också specifikt i de kursplaner som skrivit ut något om de nationella minoriteterna. Dessa skrivningar har sedan jämförts för att analysera samstämmighet dem emellan. I denna studie analyseras mål, undervisningsinnehåll och bedömningen rörande vad majoritetssamhällets elever ska kunna om de nationella minoriteterna, alltså vad svensk grundskola ska lära ut om nationella minoriteter samt hur och i vilka ämnen

detta ska genomföras och kontrolleras enligt *Lgr11*:s anvisningar (historia, samhällskunskap, religionskunskap och svenska). Undantagna kursplaner är modersmålsämnena finska, jiddisch, meänkieli, romani chib och samiska, vilka endast omfattar de elever som tillhör en nationell minoritet och som begärt modersmål.

I läroplanen finns flera explicita direktiv rörande mål, innehåll och bedömning om de fem nationella minoriteterna.¹ Målen för undervisningen återfinns i kapitel 2, *Övergripande mål och riktlinjer* under rubriken 2.2. *Kunskaper. Mål*. Där står att:

(...) Skolan ska ansvara för att varje elev efter genomgången grundskola (...) har fått kunskaper om de nationella minoriteternas (judar, romer, urfolket samerna, sverigefinnar och tornedalingar) kultur, språk, religion och historia (*Lgr11*, s 13–14).

Skrivningen riktar sig till hela grundskolan, oavsett ålder eller ämne och grundskolan ansvarar sammantaget för måluppfyllelsen. Mer specifika direktiv rörande innehåll och bedömning finns i kursplanerna för skolämnena historia, religionskunskap, samhällskunskap och svenska. I tabellen nedan (Tabell 1) finns kursplanernas *centrala innehåll* och *kunskapskrav* uppställda, vilka i studiet av samstämmighet är synonyma med innehåll respektive bedömning. Läroplanens centrala innehåll representerar ämnets undervisningsinnehåll och kunskapskraven visar hur eleven ska visa sin kunskapsutveckling, alltså på vilka grunder de ska bedömas. Kunskapskraven anger godtagbara kunskaper i slutet av årskurs 3, och betygsgrunder för årskurserna 6 och 9.

¹ I det centrala innehållet finns, utöver de explicita citaten i tabellen, även flertalet implicita skrivningar i det centrala innehållet. Exempel på detta är "Immigration till Sverige förr och nu. Integration och segregation i samhället, "Europeiskt och nordiskt samarbete, dess bakgrund och innehåll" (Samhällskunskap *Lgr11*, s 218, 219), samt "Grundläggande mänskliga rättigheter såsom alla människors lika värde samt barnets rättigheter i enlighet med konventionen om barnets rättigheter (barnkonventionen) (Samhällsorienterande ämnen 1–3 *Lgr11*, s 189, 198, 208, 217). I dessa ämnesområden skulle information om Sveriges fem nationella minoriteter ingå, men i denna studie analyseras enbart explicita skrivningar om de nationella minoriteterna, vilket medför att fotnotens ovanstående implicita skrivningar *inte* omfattas av analysen.

Tabell 1. *Lgr11:s* Centralt innehåll och kunskapskrav rörande nationella minoriteter

Ämne och år	Citat från <i>Centralt innehåll</i>	Citat från <i>Kunskapskrav</i>
SO- ämnen år 1–3	• Några högtider, symboler och berättelser inom kristendom, islam och judendom (s 189, 197, 208, 217)	Eleven kan ge exempel på någon högtid, symbol och central berättelse från kristendomen, islam och judendomen. (s 192, 201, 210–211, 220)
Religionsk. år 4–6	• Ritualer och religiöst motiverade levnadsregler samt heliga platser och rum i kristendomen och i de andra världsreligionerna islam, judendom, hinduism och buddhism (s 208) • Centrala tankegångar bakom ritualer, levnadsregler och heliga platser i kristendomen och de andra världsreligionerna, till exempel som de uttrycks i religiösa berättelser i Bibeln och andra urkunder (s 208) • Berättelser från fornskandinvisk och äldre samisk religion (s 208)	Eleven har (grundläggande/goda/mycket goda) kunskaper om några heliga platser eller rum, ritualer och levnadsregler som hör till världsreligionerna och visar det genom att föra (enkla/ utvecklade/ välutvecklade) resonemang om likheter och skillnader mellan några religioner. Eleven visar på enkla samband mellan konkreta religiösa uttryck och centrala tankegångar inom världsreligionerna. Eleven kan beskriva några grundläggande drag i fornskandinvisk och samisk religion (s 211, 211–212, 212)
Religionsk. år 7–9	• Centrala tankegångar och urkunder i världsreligionerna islam, judendom, hinduism och buddhism (s 209) • Huvuddragen i världsreligionernas historia (s 209).	Eleven har (grundläggande/goda/mycket goda) kunskaper om kristendomen och de andra världsreligionerna och visar det genom att (beskriva/ förklara och visa på samband mellan/ förklara och visa på samband och generella mönster kring) centrala tankegångar,

		urkunder och konkreta religiösa uttryck och handlingar inom religionerna (s 213, 213, 214)
Historia år 7–9	• Historiska perspektiv på urfolket samernas och de övriga nationella minoriteternas situation i Sverige (s 200)	
Samhällsk. år 4–6	• Urfolket samerna och övriga nationella minoriteter i Sverige. De nationella minoriteternas rättigheter (s 217)	
Samhällsk. år 7–9	• De nationella minoriteterna och samernas ställning som urfolk i Sverige samt vad deras särställning och rättigheter innebär (s 219)	Dessutom kan eleven redogöra för de nationella minoriteterna och deras särställning och rättigheter (s 223, 223, 224)
Svenska år 4–6	• Språkbruk i Sverige och Norden. (...) Vilka de nationella minoritetsspråken är (s 250)	Eleven kan ge exempel på nationella minoritetsspråk, (...), samt ge exempel på tydligt framträdande språkliga likheter och skillnader mellan svenskan och närliggande språk (s 253, 254, 255)
Svenska år 7–9	• De nationella minoritetsspråken i Sverige och deras ställning i samhället (s 252)	

I svenskämnets syfte står att: "[...] Undervisningen ska även bidra till att eleverna får möta och bekanta sig med såväl de nordiska grannspråken, som de nationella minoritetsspråken" (*Lgr11*, s 247). Svenska är därmed det enda obligatoriska ämnet i *Lgr11* som har de nationella minoriteterna inskrivet i skolämnets syfte.

Uppställningen visar att det centrala innehållet och kunskapskraven inte alltid samstämmer, samt att alla delar av det centrala innehållet inte motsvaras av kunskapskraven. Denna diskrepans är intressant utifrån att tidigare forskning visat att kunskapskraven alltmer styr undervisningsinnehållet (Carlgren 2016, s 21, Stolare och Wendell 2018, s 20) och behöver analyseras närmare. Att de olika delarna av mål, innehåll och bedömning inte fullt ut samstämmer ses i tabellen, men *hur* samstämmigheten ser ut diskuteras vidare under studiens resultatdel.

5. Resultat

5.1 Samstämmighet i undervisningsinnehåll och bedömning om nationella minoriteter inom kursplaner

I *Lgr11*:s femte kapitel finns kursplanerna för grundskolans skolämnen. Nationella minoriteter behandlas i ämnena religionskunskap, historia, samhällskunskap och svenska. Utifrån samstämmighetsaspekterna innehåll och kognitiv komplexitet analyseras kursplanernas innehåll (centralt innehåll) och bedömning (kunskapskrav) nedan, först i ämnen, sedan utifrån samstämmighet sammantaget.

5.2 Religionskunskap: Judendom och äldre samisk religion

I *Lgr11* finns bara en skrivning i det centrala innehållet för åren 1–3. Det är en gemensam skrivning för alla samhällsorienterande ämnen men berör enbart judendom, där undervisningen ska behandla några högtider, symboler och berättelser (*Lgr11*, s 189, 197, 208, 217). För årskurs 4–6 ligger fokus på judendomens ritualer och religiöst motiverade levnadsregler samt heliga platser (s 208) och centrala tankegångar bakom dessa. För årskurserna 7–9 ligger fokus på centrala tankegångar och urkunder (*Lgr11*, s 209). Progressionen rörande innehållet om judendom som en av världsreligionerna är tydlig och kunskapskraven följer stoffet och ökar i svårighetsgrad och djup i kunskapsnivåerna.

I centralt innehåll för 7–9 står att undervisningen ska innehålla ”[...] huvuddragen i världsreligionernas historia” (*Lgr11*, s 209). Detta möts inte upp av kunskapskrav för ämnet. Dock saknas skrivning om att vara judisk i Sverige, i stället omfattar skrivningarna enbart judendomen som världsreligion. Religionsämnet berör också samer i årskurserna 4–6 där undervisningen ska be-

handla berättelser från bland annat äldre samisk religion (*Lgr11*, s 208). Samers religion tas enbart upp i det centrala innehållet för årskurserna 4–6, vilket innebär att progression saknas. En strikt tolkning innebär att religionskunskapsämnet enbart tar upp samers religion, en mindre strikt att enbart samer och judendom omfattas. Romers, sverigefinnars och tornedalingars trospektiv saknas helt. Samstämmighetsanalysen visar att allt innehåll (centralt innehåll) inte möts upp av bedömning (kunskapskrav). Om lärares undervisning utgår från kunskapskraven missas därmed delar av det undervisningsinnehåll som anges i centralt innehåll, något som i så fall kan påverka och begränsa undervisningen (Englund, Forsberg, Sundberg 2012, s 12).

5.3 Historia

Historieämnet erbjuder enbart ett innehåll, men ingen påkopplad bedömning finns. Samstämmigheten är därmed låg, eller direkt obefintlig. Dessutom saknas progression i historieämnet då kursplanen enbart berör nationella minoriteter i undervisningsinnehållet för årskurserna 7–9. Övrigt centralt innehåll i kursplanen i historia för 4–6 berör befolkandet av de nordiska staterna, samt statsbildning, framväxt och organisation (s 198), vilket hade direkt påverkan på samer i området. Dock tar *Lgr11* ett tydligt majoritetsperspektiv i frågan och inverkan på samer inkluderas inte. Även migration till och från, samt inom det svenska riket perioden 1500–1700 finns i det centrala innehållet för 4–6 (*Lgr11*, s 198), men migranterna är inte utskrivna, vilket gör att exempelvis finskspråkigas flytt från till exempel Savolaks till Dalarna/Värmland på sent 1500-tal och tidigt 1600-tal osynliggörs. Eftersom huvudsakliga explicita skrivningar enbart finns representerade i årskurserna 7–9 blir även progression frånvarande.

Historieämnet låga samstämmighet kan kanske ha sin orsak i att enbart kursplanerna omarbetades till *Lgr11*, medan de inledande kapitlen från *Lpo94* behölls (Eliasson 2014, s 235–260). Det som är problematiskt med denna frånvaro av kunskapskrav är att om undervisningen utgår från kunskapskraven. Om lärare eller läromedelsförfattare tolkar läroplanen så, kanske området nationella minoriteter uteblir.

5.4 Samhällskunskap

I samhällskunskap finns en stor skillnad mellan centralt innehåll och kunskapskrav. Trots centralt innehåll om nationella minoriteter i både årskurserna 4–6 och 7–9 är det enda kunskapskravet

placerat i årskurs 9. Kravet ligger på *redogöra*-nivå för alla betygskriterierna såväl E, C som A (*Lgr11*, s 223, 223, 224). För att nå betyg i årskurs 6 finns inget i kunskapskraven om nationella minoriteter. Som kontrast till detta finns i det centrala innehållet en tydlig progression rörande både innehåll och komplexitet. I årskurserna 4–6 ska undervisningsinnehållet omfatta urfolket samerna och de övriga nationella minoriteterna och i 7–9 samernas ställning som urfolk (*Lgr11*, s 217, 219). Progressionen i det centrala innehållet är genomtänkt och tydlig, men kunskapskrav finns endast för årskurs 9 och samstämmigheten är därmed låg.

Ovanstående innebär att *Lgr11*:s centrala innehåll om nationella minoriteter i samhällskunskap i sig visar på komplexitet och progression, men utifrån Carlgrens (2016 s 19-22) och Stolare och Wendells (2018, 2 16-21) perspektiv om att kunskapskraven styr, placerar ovanstående skrivningar undervisningen om nationella minoriteter till åren 7–9. Oavsett perspektiv visar resultatet att centralt innehåll och kunskapskrav om nationella minoriteter skiljer sig åt i samhällskunskap och att progression endast finns i det centrala innehållet.

5.5 Svenska

Svenskämnet har, som enda obligatoriska ämne i *Lgr11*, nationella minoriteter inskrivet i syftet (*Lgr11*, s 247), då med fokus på minoritetsspråk. Syftets ”bekanta sig med” antyder att prova på, höra, läsa, alltså närmare färdighetskunskaper än rena faktakunskaper, medan centralt innehåll fokuserar på att veta vilka minoritetsspråken är och veta vilken ställning de har i samhället. Det centrala innehållet fokuserar därmed snarare på faktakunskaper än syftets färdighetskunskaper. Även kunskapskraven riktar sig mot faktakunskaper genom att eleven ska ge exempel på några nationella minoritetsspråk. Dock är det svårt att helt särskilja fakta, förståelse, färdighet och förtroenhet från varandra, då de är nära sammankopplade, men olika kunskaper lutar ofta mer eller mindre mot en eller flera av kunskapsformerna (SOU 1992:94 s 64–67).

Jämförelsen mellan det centrala innehållet och kunskapskraven i svenskämnet visar att kunskapskrav endast finns i årskurs 6. Den skrivning som i stället återfinns för årskurs 9 är att eleven ska kunna jämföra svenska språkets historia, ursprung och särdrag ”med närliggande språk” (*Lgr11*, s 231–232, 238).

Vare sig jiddisch, meänkieli, finska, samiska eller romani chib är med svenskan närliggande språk, vilket innebär att kunskapskrav för årskurs 9 om nationella minoritetsspråk saknas.

I svenskämnets centrala innehåll ses progression, där det i årskurs 4–6 ska undervisas om vilka de nationella minoritetsspråken är, medan fokus i årskurs 7–9 är språkens ställning i samhället. Det finns i årskurs 4–6 också en skrivning i det centrala innehållet om de nordiska språken, vilket skulle kunna inkludera finska, vilket också är det största nationella minoritetsspråket i Sverige. Dock torde nordiska språk eller närliggande språk snarast syfta mot norska, danska och isländska. Dessutom nämns inte finska som nationellt minoritetsspråk i sammanhanget.

Samstämmigheten mellan innehåll (centralt innehåll) och bedömning (kunskapskrav) är låg och kunskapskrav finns endast för åren 4–6. Detta påverkar också progressionen, då kunskapskrav endast finns för årskurs 6. Att det även i andra teman i svenskämnet finns en diskrepans mellan centralt innehåll och kunskapskrav bekräftas i Borgströms och Westmans studie (2017, 28–33).

5.6 Sammantagen samstämmighet rörande innehåll och bedömningsgrund inom kursplaner

Sammanfattningsvis kan konstateras att samstämmigheten mellan centralt innehåll och kunskapskrav är varierande. För årskurserna 1–3, samt i religionskunskap 4–6 är samstämmigheten relativt hög. Dock saknas kunskapskrav om nationella minoriteter i historia, samhällskunskap 4–6 och svenska 7–9. I svenska 4–6 möts de delvis upp men kraven är tydligt lägre ställda än i det centrala innehållet, och i religionskunskap saknas kunskapskrav om de nationella minoriteternas historia.

Samstämmighetens innehållsaspekt visar på olika typer av kunskaper i *Lgr11*:s centrala innehåll men oftast endast faktakunskaper i bedömningskraven, vilket påverkar både samstämmighet och progression inom ämnesområdet nationella minoriteter. När det gäller progression mellan årskurserna inom ämnena är den tydligast i det centrala innehållet i samhällskunskap. Ser vi i stället sammantaget på *alla* kursplaners centrala innehåll är progressionen mellan åren 4–6 och 7–9 tydligast, där det centrala innehållet åren 4–6 behandlar berättelser *om* de nationella minoriteterna medan det centrala innehållet i årskurserna 7–9 fokuserar på innebörd, ställning och gruppernas situation idag och över tid. Kunskapskraven är generellt lägre ställda än det centrala innehållet

och progression kan enbart skönjas om judendom som världsreligion (religionskunskap). Dock tas inga skrivningar om judendom i Sverige upp, vilket ger följdfrågan om judendomen som världsreligion kan betraktas som en del av innehåll om den svenska nationella minoriteten judar. Alla kunskapskrav ligger dessutom på relativt låg analytisk nivå vilket gör progressionen otydlig, kunskapsnivåerna för årskurs 6 är att ”beskriva grundläggande drag”, ”ge exempel på”, samt ”redogöra för” i årskurs 9.

Utifrån Carlgrens (2016, s 19–22) och Stolare och Wendells (2018, s 16–21) analys av undervisningen enligt *Lgr11*, innebär detta att undervisning om nationella minoriteter enbart följer de lågt analytiskt ställda kunskapskraven. Att kunskapskravens formuleringar inte samstämmer i analysnivå med mål, syfte och centralt innehåll kan kopplas till Nordins resonemang om resultat och mätbarhet utifrån standardisering (Nordin 2012, s 193–194), men också till att kunskapskraven snarare utformats utifrån mätbarhet och effektivitetskrav, än kunskap och lärande (Englund, Forsberg, Sundberg 2012, s 12).

5.7 Samstämmighet mellan Lgr11:s mål och kursplaners innehåll och bedömning rörande nationella minoriteter

Hittills har resultaten visat att inom undersökta kursplaner är samstämmigheten mellan undervisningsinnehåll och bedömning varierande och delvis mycket låg. Men hur ser då samstämmigheten ut mellan undervisningens mål i kapitel 2 i *Lgr11* och kursplanernas innehåll och bedömningsgrunder? I huvudsak fokuseras nedan på det centrala innehållet eftersom det är mer omfattande än kunskapskraven, men studiens tidigare resultat har visat att kunskapskraven inte samstämmer med det centrala innehållet vilket därför också diskuteras i slutet av artikeln. Undervisningsmålet fokuserar mot minoriteternas kultur, språk, religion och historia (*Lgr11*, s 13–14) och inledningsvis analyseras samstämmighet mellan de nationella minoriteternas språk, religion och historia i motsvarande ämnen, därefter de nationella minoriteternas kultur.

Undervisningsmålet om att grundskolan ska ansvara för att alla elever ska ha kunskaper om judars, romers, samers, sverigefinnars och tornedalingars kultur, språk, religion och historia (*Lgr11*, s 13–14) tydliggör teman för undervisningen, men kunskapsnivåerna är vaga. Inledningsvis kan konstateras att skrivningarna om teman på rubriknivå samstämmer relativt väl, men inte fullt ut.

Ämnesrubrikernas i kursplanerna samstämmer således relativt väl med undervisningsinnehållet, exempelvis kan kunskaper om de nationella minoriteternas språk motsvara svenskämnets centrala innehåll, men detta utifrån kunskap *om*, inte kunskap *i*, vilket syftet i svenska antyder bör göras i ämnet (*Lgr11*, s 247). Kunskaper om minoriteternas religion kan delvis uppnås genom religionskunskapsämnets centrala innehåll, men då enbart om judendom och äldre samisk religion och här finns också en kritisk punkt huruvida läroplanen syftar mot judendom i stort eller som svensk minoritetsreligion. De andra tre nationella minoriteterna är traditionellt i huvudsak kristna, men här finns skillnader. Romska trosuppfattningar, tillika olika former av kristna trosuppfattningar i Tornedalen lyfts inte fram, inte heller den ryskortodoxa påverkan av den finländska statskyrkan över tid. Kunskaper om minoriteternas historia finns i det centrala innehållet för årskurs 7–9 men de motsvaras inte av kunskapskrav i ämnet. Temana språk, religion och historia möts därmed endast delvis upp i kursplaner och i mycket varierande grad för de fem minoritetsgrupperna.

Minoriteternas kultur samstämmer dock inte med något av ämnestemana. I samhällskunskapsämnets centrala innehåll är fokus på minoriteters rättigheter. Rättigheterna till kultur inkluderas möjligtvis, men undervisningsinnehåll *om* nationella minoriteters kultur saknas. Inte heller nämns kultur i samband med övriga kursplaners skrivningar om nationella minoriteter. Resultatet ger vid handen att *Lgr11*:s definition av begreppet *kultur* behöver studeras vidare. I *Lgr11* används begreppet kultur antalsmässigt flest gånger i ämnet modersmål, men av de obligatoriska ämnena flest i musik och bild, dock tar ämnena inte upp nationella minoriteter i läroplanstexterna (*Lgr11*, s 28–33, 79–155, 225–240). I samhällskunskap nämns interkulturell och populärkulturell, samt sociala, kulturella och ekonomiska konsekvenser av Sveriges geografiska befolkningsfördelning. Historieämnets kulturbegrepp åsyftar historiska levnadsvillkor och värderingar över tid och svenskämnets kulturbegrepp specificerar inte vilka kulturer som bör beaktas (*Lgr11*, s 196, 215–217, 247–251). I religionskunskap står däremot att den mänskliga kulturen handlar om att förstå sina levnadsvillkor och sociala sammanhang, vilket ingår i religion och livsåskådning (*Lgr11*, s 206). Religionskunskapssyftet anger att elever ska få lära sig ”tolka kulturella uttryck med anknytning till religiösa traditioner” (*Lgr11*, s 186). Definitionen av kultur är vag och skrivningar om minoritetsgruppernas kultur saknas. Denna vaga beskrivning kan kopplas till Johansson studie av kultur som ett odefinierat begrepp i läroplanen (Johansson 2013, s 34–42).

Rörande nationella minoriteter glider kulturframställningarna mellan dessa definitioner och det blir otydligt vad som åsyftas, då det är det mycket svårt att uttyda vad som är tänkt representera minoritetsgruppernas kultur. Kunskaper om de nationella minoriteternas kultur är otydliga i *Lgr11* och är dessutom odefinierade. Däremot upptar rättigheter en relativt stor andel av samhällskunskapsämnets centrala innehåll och kunskapskrav, något som inte lyfts fram i kapitel 2:s målformulering.

I en tolkningssituation, där lärare ska tolka *Lgr11* och lägga upp sin undervisning är denna låga samstämmighet mycket problematisk. Studier av läromedel(sförfattare och läromedelsförlags) tolkningar av läroplanen *Lgr11* har påvisat att detta lett till att i huvudsak kursplaneskrivningar har landat i läromedlen. Läroplanens inledande kapitel tenderar att saknas i läromedlens undervisningsinnehåll (Spjut 2020 s 77–80). Detta visar att läroplanens delar inte samspelar internt, något som Stolare och Wendell (2018, s 16–21) och Carlgren (2016, s 19–22) påpekar vikten av. Detta visar också att undervisningen går mot att svara upp mot utbildningssystemets effektivitetskrav och resultatstyrning (Englund, Forsberg och Sundberg 2012, s 12). Sammanfattningsvis visar resultaten rörande nationella minoriteter att läroplanens innehåll i låg grad samstämmer med undervisningens mål. Lägg där till att samstämmigheten mellan kursplaneinnehåll och bedömning dessutom är delvis låg.

6. Diskussion och slutsatser

Studien visar på tre tydliga resultat rörande samstämmigheten om nationella minoriteter i *Lgr11*: i) att bedömningen (kunskapskrav) inte fullt ut samstämmer med innehållet (centralt innehåll), ii) att innehållet (centralt innehåll) inte fullt ut samstämmer med undervisningsmålen, iii) att målen inte fullt ut samstämmer med bedömningen (kunskapskrav). Sammantaget visar därmed läroplanen låg samstämmighet i relationen mål, innehåll och bedömning. Detta är problematiskt då läroplansdelarna behöver samstämma för att hela läroplanen ska kunna undervisas och att läroplanens första kapitel blir integrerat i undervisningen (Stolare och Wendell 2018, s 20). Samstämmigheten mellan *Lgr11*:s mål och kursplanernas innehåll och bedömning brister i fråga om att de nationella minoriteternas språk, historia, religion och kultur inte representeras fullt ut i kursplanerna.

Framför allt saknas skrivningar om minoritetsgruppernas kultur, men också undervisningsinnehåll om sverigefinnars, tornedalingars och romers religion, samt judendom i Sverige. Inte heller följs innehållet upp av kunskapskraven.

Att inte heller kursplanernas olika delar samstämmer överensstämmer också av Borgström och Westmans studie av skrivbegreppet (2017, s 28–33). Dessutom visar denna studie att kunskapskrav (bedömningsgrunden) om nationella minoriteter generellt sett ligger på lägre analytisk nivå och har vagare formuleringar än centralt innehåll (undervisningsinnehållet). Risker att effektivitetskraven påverkar undervisningens helhet till en resultatstyrning där kunskapskrav (bedömningsgrund) dominerar och meningsskapande diskussioner undermineras (Englund, Forsberg, Sundberg 2012, s 12). Även om studien inte undersöker vad som sker i klassrummet kan resultatet, att den låga samstämmigheten, belysa problematik i tolkningen vilket i sin tur kan riskera att leda till en baklängespedagogik där undervisningen alltmer styrs av kunskapskraven (Carlgren 2016, s 19–22, Stolare och Wendell 2018, s 20). I de perspektiven blir *Lgr11*:s undervisningsinnehåll om nationella minoriteter både kvantitativt och kvalitativt svagare än målen anger eftersom mål, innehåll och bedömning inte samstämmer. Samstämmigheten inom styrdokumentet är viktig för undervisningsinnehållet, och i förlängningen elevernas möjligheter till hög måluppfyllelse (Biggs och Tang 2007, s 53–54, Andersson 2002:4, s 255–266, Näsström 2008, s 65, Olovsson 2015, s 4).

I studiet av kursplanerna framkommer också att det förekommer skillnader i undervisningsinnehåll mellan minoritetsgrupperna. Den minoritetsgrupp som skrivs fram starkast genom centralt innehåll och kunskapskrav (om än svagt) är samer, men utifrån tidigare forskningsresultat att *Lgr11*:s innehåll om samer inte når upp till internationella konventioner för urfolk (Svonni 2015, s 903–903) blir resultatet nedslående och sätter formulerandet av en läroplan i fokus.

Att nationella minoriteter inte förankrats tydligare i de olika skolämnena och inom de olika kursplanerna visar på något intressant. Läroplanen är ett resultat av både nutidens tankar och värderingar, men också en politisk kompromiss av politiska motsättningar (Lundahl 2006, s 23–24), individer, omkringliggande påtryckningsfaktorer och kunskapsförhandlingar (Nordin 2012, s 181–182, Englund 2005, s 132, 2011, s 193). Även om en läroplan ska vara sammanhållen är den

en produkt av många intressenter och aktörer. Enligt Nordin (2012, s 193–194) har antalet aktörer och de arenor de representerar ökat, vilket inverkat på läroplansarbetet som gått mot standardisering och mätbara resultat. I denna studie ses detta genom kunskapskravens formuleringar. Att kunskapskraven inte är förankrade i lärande och bedömning, såsom Englund, Forsberg och Sundberg skriver (2012, s 12), ger denna studies resultat, tillsammans med resultaten av Carlgrens studie om baklängespedagogik en oroande bild av undervisningsinnehållet om nationella minoriteter. Att undervisningsinnehållet om de nationella minoriteterna inte samstämmer genomgående kan ha sin förklaring i att temat representerar just minoritetsgrupper, vilka själva saknar reell makt som aktörer eller inflytande över majoritetssamhällets läroplansarbete. Även om lagstiftningen säger att nationella minoriteter ska vara undervisningsinnehåll, kanske läroplaners aktörer inte har detta förankrat i sitt medvetande, i sin kunskapssyn eller i kraven på mätbarhet, vilket medför att det försvinner ur majoritetssamhällets fokus.

Hur skillnaderna i samstämmighet inom *Lgr11* i förlängningen påverkar den reella undervisningen är svårt att säga då studien undersöker förutsättningarna för undervisning, alltså läroplanen. Dock genererar resultatet nya frågor om hur den låga samstämmigheten inom läroplanen, i kombination med baklängespedagogik, skolväsendets effektiviseringskrav (Carlgren 2016, s 19–22) och samspelet mellan läroplanens olika delar (Stolare och Wendell 2018, s 16–21) kan påverka lärares tolkning av läroplan och det påföljande undervisningsinnehållet. Här har tidigare studier visat på att läromedels(författare) tolkat läroplanens så att endast kursplanerna ingår in undervisningsinnehållet (Spjut 2020 s 77–80), vilket kan indikera en tolkningsproblematik av *Lgr11s* låga samstämmighet.

Visserligen skulle en lågt samstämmig läroplan till viss del kunna öka lärares frirum, men samtidigt ska dagens läroplan spegla och reglera undervisningsinnehållet, och de kontrollinstanser som idag finns inom skolvärlden uppmuntrar inte sådana frirum. Och risken är att *Lgr11s* stoffträngsel, krav på mätbarhet och effektivisering (Englund, Forsberg och Sundberg 2012, s 12, Nordin 2012 s 193–194) snarare gör att en låg samstämmighet tenderar att göra så att det som kan väljas bort ur läroplanen därmed försvinner ur undervisningen.

Vidare studier får visa hur läroplanen i det dagliga arbetet tolkas av lärare, vilket innehåll lärare väljer ut och hur undervisningsinnehållet om nationella minoriteter ser ut. Finns alla övergripande mål och centralt innehåll om nationella minoriteter med i skolans realiserade undervisningsinnehåll, används baklängespedagogiken, undervisas hela läroplanen eller tolkas generellare skrivningar i *Lgr11* till att inkludera olika minoritetsperspektiv?

Referenser

- Anderson, Lorin W. (2002). Curricular Alignment: A Re-Examination, *Theory Into Practice*, 41:4, 255-260
- Biggs, John and Catherine So kumTang. (2007). Teaching for quality learning at university: what the student does, Maidenhead: McGraw-Hill/Society for Research into Higher Education.
- Borgström, Eric, och Westman, Maria. (2017). Skrivbegreppet i Lgr11: En studie av grundskolans ämnesplan i svenska. I Saga Bendegard, Ulla Melander Marttala och Maria Westman, red: *Språk och Norm*, s 26–36. Uppsala: Rapport från ASLA:s symposium, Uppsala universitet.
- Carlgren, Ingrid. (2016). Att kunna eller låtsas kunna. I Ellen Krogh och Sven-Erik Holgersen, red: *Sammenlignende fagdidaktik 4*, Cursiv nr 19 2016, Aarhus: Aarhus universitet DPU.
- Indzic Dujso, Aleksandra. (2015). *Nationella minoriteter i historieundervisningen: bilder av romer i Utbildningsradions program under perioden 1975–2013*. Lic. Umeå: Umeå universitet
- Eliasson, Per, Karlsson, Klas-Göran, och Zander, Ulf. (2014). Historieämnet i de nya läroplanerna. I Klas-Göran Karlsson och Ulf Zander red: *Historien är Närvarande: Historiedidaktik Som Teori Och Tillämpning*. Lund: Studentlitteratur.
- Englund, Tomas. (1986a). *Sambällsorientering och medborgarfostran i svensk skola under 1900-talet. Kap 1–4*. Uppsala: Pedagogiska institutionen, Uppsala universitet.
- Englund, Tomas. (1986b). *Sambällsorientering och medborgarfostran i svensk skola under 1900-talet. Kap 5–8*. Uppsala: Pedagogiska institutionen, Uppsala universitet.
- Englund, Tomas. (1986c). *Curriculum as a political problem: changing educational conceptions, with special reference to citizenship education*. Diss. Uppsala universitet.
- Englund, Tomas. (2005). *Läroplanens och skolkunskapens politiska dimension*. Göteborg: Daidalos.
- Englund, Tomas, Forsberg Eva och Sundberg, Daniel. (2012). *Vad räknas som kunskap? Läroplans-teoretiska utsikter och inblickar i lärarutbildning och skola*. Stockholm: Liber AB

- Forsberg, Eva. (2012). Kunskapssyn i omvandling? I Tomas Englund, Eva Forsberg och Daniel Sundberg, red: *Vad Räknas Som Kunskap? Läroplansteoretiska utsikter och inblickar i lärarutbildning och skola*, s 225–241. Stockholm: Liber.
- Johnsson Harrie, Anna. (2016). *En granskning av läroböcker i samhällskunskap och historia för åk 7–9 med fokus på rasism, främlingsfientlighet och intolerans*. Stockholm: Forum för levande historia
- Hultin, Eva. (2006). *Samtalsgenrer i gymnasieskolans litteraturundervisning. En ämnesdidaktisk studie*. Diss. Örebro universitet.
- Johansson, Lotta. (2013). Från definierat förflutet till utstakad framtid: En begreppshistorisk analys av kulturbegreppet i läroplaner, 1962–2011. I *Utbildning & Demokrati* 2013, vol 22, nr 1 s 29–45
- Lag om nationella minoriteter och minoritetsspråk* (2009:724).
https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/lag-2009724-om-nationella-minoriteter-och_sfs-2009-724
- Landahl, Joakim. (2015). Skolämnen och moralisk fostran: En komparativ studie av samhällskunskap och livskunskap. I *Nordic Journal of Educational History*. s 27–47, 2:2.
- Larsson, Anna. (2011). Samhällskunskap. I Esbjörn Larsson och Johannes Westberg, red: *Utbildningshistoria: en introduktion*, s 249–258. Lund: Studentlitteratur.
- Mattlar, Jörgen. (2014). De nationella minoriteterna i läroplan och läroböcker s.39–54. I Sandström, M., Nilsson, L. Stier, J. (red) *Inkludering – möjligheter och utmaningar*. Lund: Studentlitteratur 2014
- Mattlar, Jörgen. (2015). ”Ett erkännande av de nationella minoriteterna? Historieundervisningen under tidigt 2000-tal” i Sjögren, D. & Westberg, J. (red.) *Norrlandsfrågan: Erfarenheter av utbildning, bildning och fostran i nationalstatens periferi*. Umeå: Kungliga Skytteanska samfundet
- Mattlar, Jörgen. (2016). ”Ett folk utan land? – den nationella minoriteten romer i svenska läroböcker.” In (red.) Askeland, N. og Aamotsbakken, B. *Folk uten land. Og gi stemme og status til urfolk og nasjonale minoriteter*. Kristiansand: Portal forlag AB
- Nordin, Andreas. (2012). Bildningens plats i den svenska läroplanen – några kritiska reflektioner. I Tomas Englund, Eva Forsberg och Daniel Sundberg, red: *Vad Räknas Som Kunskap? Läroplansteoretiska utsikter och inblickar i lärarutbildning och skola*, s 179–199. Stockholm: Liber.

- Näsström, Gunilla. (2008). *Measurement of Alignment between Standards and Assessment*. Diss. Umeå: Umeå universitet.
- Näsström, Gunilla, Susanne Alger och Anna Sundström. (2011). *Samstämmighet mellan kursplan och prov: En studie av kunskapsprovet för körkortsbeförhöjning AM*. Umeå: Rapporter från institutionen för beteendevetenskapliga mätningar No 47.
- Näsström, Gunilla och Widar Henriksson. (2008). Alignment of standards and assessment: A theoretical and empirical study of methods for alignment. I *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 2008, Vol.6(3), pp.667-690
- Olovsson, Tord Göran. (2015). *Det kontrollera(n)de klassrummet. Bedömningsprocessen i svensk grundskolepraktik i relation till införandet av nationella skolreformer*. Diss. Umeå: Umeå universitet.
- Persson, Helén. (2018). *Historia i futurum: Progressionen i historia i styrdokument och läroböcker 1919–2012*. Diss. Lund: Lunds universitet.
- Palm, Göran. (1968). *Indoktrineringen i Sverige*. Stockholm: PAN/ Norstedts.
- Reichenberg, Monika. (2016). Samer i svenska läroböcker. En studie i medborgarfostran. In (red.) Askeland, N. og Aamotsbakken, B. *Folk uten land. Og gi stemme og status til urfolk og nasjonale minoriteter*. Kristiansand: Portal forlag AB
- Román, Henrik och Jörgen Mattlar. (2011). Svenska. I Esbjörn Larsson och Johannes Westberg, red: *Utbildningshistoria: en introduktion*, s 271–288. Lund: Studentlitteratur.
- Rosenlund, David. (2011). Att hantera historia med ett öga stängt: Samstämmighet mellan historia A och lärares prov och uppgifter. Lic. Malmö/Lund: Forskarskolan i historia och historiedidaktik.
- Skolverket *Grundskolan Kursplaner och betygskriterier 2000*. (2000). Stockholm: Fritzes. Offentliga publikationer.
- Skolverket, *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet*. (2011, Reviderad 2016). Stockholm: Wolters Kuwerts. Offentliga publikationer.
- Skott, Pia. (2011). Utbildningspolitik och läroplanshistoria. I Esbjörn Larsson och Johannes Westberg (red.) *Utbildningshistoria: en introduktion*. (s 249–258) Lund: Studentlitteratur.
- Spjut, Lina. (2020). Nationella minoriteter i grundskolans läromedel 2011–2019. *Nordidactica, Journal of Humanities and Social Science Education* 2020:4 s 59–87

- Statens Institut för Läromedel, SIL. (1984). *Rapporter 1984:1, Om samhörighet och konflikt: En temagranskning av politiksynen i läromedel i samhällskunskap samt några didaktiska anteckningar om skolans medborgerliga och politiska fostran*, utförd av Tomas Englund på uppdrag av läromedelsnämnden. Stockholm: Svenskt tryck.
- Statens Offentliga Utredningar. (1992). *Skola för bildning: Betänkande av läroplanskommittén*, SOU 1992:94.
- Statens Offentliga Utredningar. (2017). *Nationella minoritetsspråk i skolan*, SOU 2017:91.
- Stolare, Martin, och Wendell, Joakim. (2018). Historieämnet i *Lgr 11*. I Martin Stolare och Joakim Wendell, red: *Historiedidaktik i Praktiken*, s. 15–23. Malmö: Gleerups Utbildnings AB.
- Sundberg, Daniel. (2018). Läroplansmodeller i den svenska läroplansutvecklingen. I Ninni Wahlström red: *Läroplansteori och didaktik*, s 73–81. Andra upplagan, fjärde tryckningen. Malmö: Gleerups Utbildning AB.
- Sundström, Åsa. (2011). *Fokus på Lgr 11: del 1 och 2*. Stockholm: Fortbildning AB, Fortbildning i Stockholm.
- Svingby, Gunilla. (1978). *Läroplaner som styrmedel för svensk obligatorisk skola: teoretisk analys och ett empiriskt bidrag*. Diss. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Svingby, Gunilla. (1982). Läroplanen, läromedlen och undervisningens innehåll. I Ulf P. Lundgren, Gunilla Svingby och Erik Wallin red: *Läroplaner och läromedel: en konferensrapport*, s 165–208. Stockholm: Inst. för pedagogik, Högskola för lärarutbildning.
- Svonni, Charlotta. (2015). At the Margin of Educational Policy: Sámi/Indigenous People in the Swedish National Curriculum 2011. In p 898–906, *Creative Education* (6).
- Wahlström, Ninni. (2018). *Läroplansteori och didaktik*. Andra upplagan, fjärde tryckningen. Malmö: Gleerups Utbildning AB