

# När traditionell förståelse möter en skolreform med inbyggda motsättningar

## – bedömning ur ett gymnasielärarperspektiv 1994–2009

**Jan-Olof Norell**

Efter 15 år kan konstateras att de förändringar av styrdokumenterna som 1994 års gymnasiereform innebar endast delvis har resulterat i en motsvarande förändring av lärares och skolledares förståelse av sitt uppdrag. Det gäller synen på programutbildningen och målet för kunskapsutvecklingen. Det gäller synen på relationen mellan lärare och elev och det gäller synen på kursen och betygsättningen. Artikeln bygger på egna omfattande erfarenheter av möten med gymnasielärare och skolledare runtom i landet och prövar att förklara denna ofullgångna process.

**ÅRET ÄR 1994.** Nya läroplaner införs för grundskolan och gymnasieskolan och följs av ett betygssystem byggt på radikalt annorlunda principer än tidigare. En delvis ny formulering av olika kunskapsformer lanseras, de ”fyra F-en”. I gymnasieskolan införs program i stället för linjer. Samtliga program blir treåriga, även de yrkesförberedande programmen. Det lite missvisande begreppet kärnämnen införs (egentligen är det fråga om kärnkurser – alla kurser i ämnet ingår inte i kärnan) för att beteckna den gemensamma kärna av kunskap alla gymnasieelever ska få möjlighet att erövra oavsett vilket program de studerar på.

Själva kursutformningen av gymnasieskolan är

också en nyhet – från att tidigare ha studerat på en linje där det läsår för läsår var fastslaget vilka ämnen som skulle läsas under ett bestämt antal lektioner à 40 minuter (de flesta ämnen lästes under samtliga tre år) så byggdes nu en kursutformad struktur med stegvis ökad grad av valfrihet för eleven: kärnkurser, programgemensamma kurser, inriktningsgemensamma kurser, ett utbud av valbara kurser, delvis olika för olika program, samt slutligen ett rikt utbud av kurser för elevens individuella val.

Tidigare hade betygen satts terminsvis och det avgörande var slutbetyget. Nu skulle kursbetyg sättas och räknas samman till ett samlat slutbetyg

oavsett om kursen hade lästs år 1, 2 eller 3. De tidigare normrelaterade betygen ersattes med ett betygssystem relaterat till mål att uppnå i varje *kurs* samtidigt som det infördes mål att sträva mot i *ämnet* och programmål som inte var kopplade till betygen. Till detta kommer kommunaliseringen av skolan och friskolereformen som hade beslutats några år tidigare.

Ovanstående uppräknade förändringar i gymnasieskolan under början av 1990-talet är naturligtvis inte fullständig men tillräcklig för att man ska kunna konstatera att det var fråga om ett *systemskifte* i gymnasieskolans organisatoriska uppbyggnad och i utformningen av styrdokumentet. Vi kan efter 15 år konstatera att förändringarna i styrdokumentet endast delvis motsvaras av förändringar i lärares och andra skolaktörers förståelse av sitt uppdrag. Reformen och förändringarna riskerar alltså att urholkas om genomförandet i alltför stor utsträckning blir organisatoriskt, om det endast informeras om nya procedurer och bestämmelser, om nya styrsystem införs utan att de berördas förståelse av de bakomliggande grundfrågorna utvecklas. I så fall kommer förändringarna att omtolkas av dem som ska bära upp reformerna utifrån deras tidigare förståelse. Vad som har åstadkommit är ett nytt yttre skal medan det väsentliga innehållet förändrats i långt mindre utsträckning.

Detta är vad som skett med 1994 års reform i gymnasieskolan. Det nya sättet att formulera kunskap och kunskapsutveckling har inte fullt ut slagit igenom i lärarnas och elevernas förståelse, de nya principerna för betygsättning har inte gått hand i hand med motsvarande förståelse av att betygsättningsuppgiften är en annan än tidigare, att det nu gäller att betygsätta kvaliteter i kunnandet. Stoff-

och momenttänkandet lever kvar och det medvetna arbetet att hjälpa elever att utveckla bestämda förmågor och förhållningssätt är inte särskilt framträdande.

Det finns två huvudanledningar till att 1994 års skolreform inte fått fullt genomslag ute på gymnasieskolorna. För *det första* handlar det om att reformen, som så ofta när det är fråga om politiska kompromisser, *bygger på inbördes motstridiga intentioner*. Ett exempel på detta är hur kursutformningen motverkar möjligheterna att följa och stötta elevernas kunskapsutveckling på längre sikt i programutbildningens helhet. Ett annat är när fakta genom "de fyra F-en"<sup>1</sup> sanktioneras som en av de fyra viktiga kunskapsformerna, ja till och med som den som lärandet startar i samtidigt som man i läroplan och kursplaner i övrigt formulerar kunskap som förmåga och förhållningssätt. En tredje inbyggd inkonsekvens gäller uppdelningen i mål att sträva mot och mål att uppnå.

*Den andra huvudanledningen* till att 1994 års gymnasiereform urholkats är att skolans aktörer agerar utifrån sin *förståelse av skolverkligheten och reformen*, inte utifrån texterna i styrdokumentet i sig. Utifrån ett *rationalistiskt perspektiv* ses skolreformens mål som mer eller mindre givna och de åtgärder som fordras för att implementera dem som självklara och nödvändiga. Själva begreppet *implementering* är ett uttryck för en rationalistisk förståelse. Det finns enligt detta synsätt en objektivt existerande, entydig gymnasiereform som bara behöver sjösättas med de rätta åtgärderna. Utifrån ett *förståelsebaserat, tolkande perspektiv* handlar människor utifrån sin förståelse av verkligheten eller som Jörgen Sandberg och Axel Targama uttrycker det:

1. I Läroplanskommitténs betänkande (SOU 1992:94) lanserades "de fyra F-en", fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet som kunskapsformer som samspelar med varandra i elevernas lärande.

”Med utgångspunkt i ett tolkande perspektiv kan man hävda följande:

- Människans handlande styrs inte av faktiska förutsättningar i situationen.
- Människans handlande styrs av hur hon *tolkar och uppfattar vad* som är faktiska förutsättningar i situationen.”<sup>2</sup>

Vilka förståelsedimensioner hos skolans aktörer är det då som blir avgörande för hur 1994 års reformer kommer att tolkas och följljaktligen också ”genomföras”? Utifrån möten med tusentals gymnasielärare i en omfattande fortbildningsverksamhet så skulle jag vilja hävda att följande förståelseaspekter haft avgörande betydelse för hur olika delar av 1994 års gymnasireform tolkats av enskilda lärare och av olika lärargrupper:

1. Synen på utbildningen: Förstås utbildningen som ett antal kurser eller som en programutbildning?
2. Synen på kunskapsutvecklingen: Förstås kunskapsutvecklingen som faktainhämtning eller som utveckling av förmåga och förhållningssätt?
3. Synen på eleven: Förstås eleven som objekt eller subjekt i undervisningen/lärandet?
4. Synen på kursen och betygsättningen: Förstås kursen som en färd mellan punkt A och B där moment bockas av och betyg sätts på ett genomsnitt av prestationerna eller som en spiral av breddning och fördjupning där man återkommer till samma mål för förmågeutveckling flera gånger och där betyg sätts på uppnådd förmåge-kvalitet vid kursens slut?

När det gäller samtliga ovanstående förståelse-dimensioner finns det i 1994 års styrdokument inbyggda motsättningar och skrivningar som pekar åt olika håll, vilket gjort att lärarna har kunnat finna stöd för skilda tolkningar, vilket i sin tur lett till att traditionella förståelser haft goda förutsättningar att överleva och att reformens intentioner omtolkats i enlighet med sedan länge etablerade föreställningar om skolans uppdrag.

### **Ett antal kurser eller en programutbildning**

Den gymnasieskola som vi hade före 1994 styrdes av en läroplan som kallades Lgy 70 och trädde i kraft 1 juli 1971. Den hade 17 tvååriga linjer, fyra treåriga; ekonomisk, humanistisk, naturvetenskaplig och samhällsvetenskaplig, samt en fyraårig, teknisk linje. För ingen av dem fanns det någon motsvarighet till programmålen i 1994 års gymnasieskola. En linje konstituerades genom timplanen och kursplanen för de ingående ämnena. Utbildningens karaktär förstods indirekt genom de olika ämnenas tyngd i timplanen och genom att samma ämne hade olika mål och huvudmoment på olika linjer.

När 1994 års gymnasieskola infördes fanns det inslag som pekade i riktning mot mer av utbildningsintegration, framförallt programmålen, och tvärtom andra inslag som indikerade mindre av programkaraktär i utbildningen. Det viktigaste av de senare var indelningen av ämnet i kurser med kursmål som i princip var oberoende av på vilket program de förekom. Kursmålen liksom ämnesmålen i 1994 års läroplan och kursplaner är dessutom formulerade som förmågor som eleven ska uppnå (eller sträva mot) och meningen är att lärare

2. J. Sandberg och A. Targama: Ledning och förståelse. *Ett kompetensperspektiv på organisationer*, Studentlitteratur, Lund 1998 s.36.

och elever genom *deltagande målstyrning*<sup>3</sup> ska bestämma vilket innehåll, vilket stoff, som bäst lämpar sig för att nå målet, den bestämda förmågan. Intentionen bakom skrivningarna i 1994 års läroplan och kursplaner är alltså att den speciella programkaraktären på kurserna ska åstadkommas genom valet av innehåll, stoff och metoder när man arbetar mot mål som är likadant formulerade oavsett program.

I 1970 års gymnasieskola saknades "linjemål", men ämnesmålen och huvudmomenten i ämnet underströk undervisningens "linjekaraktär" genom att de var olika för olika linjer. I 1994 års gymnasieskola har vi programmål, men vi har också kärnämneskurser som förekommer på alla program och många andra kurser som finns på flera olika program och som alla är likadant beskrivna i styrdokumentet. För att det ska skapas en helhetssyn på respektive programutbildning krävs alltså dels en förståelse som tar programmålen på allvar och dels en förståelse av det nya sättet att formulera kunskapsmålen som förmåga och inte som moment. Det betyder också att lärare i sitt val av stoff och metoder alltid måste förstå att "färga in" kursen mot programmet och elevgruppen.

Hur såg då förutsättningarna ut för att lärarna vid mitten av 1990-talet utifrån sin förståelse skulle kunna förverkliga en framgångsrik programintegration? För att i praktiken åstadkomma en sammanhängande programutbildning krävs en professionell dialog över ämnesgränserna och ett konkret arbetslagsamarbete runt klasserna på programmet. Det krävs också en förståelse av vil-

ken roll den egna kursen spelar i uppbyggnaden av programmets helhet. Men i mitten av 1990-talet var det ytterst få gymnasieskolor som var organiserade i ämnesövergripande programarbetslag och ännu färre av dessa arbetslag som hade gemensamma arbetsrum. Eftersom huvuddelen av allt samarbete på en skola sker informellt så är arbetsrummet av avgörande betydelse. Sitter man i ämnesinstitutionsrum så samarbetar man huvudsakligen med ämneskolleger, sitter man i arbetslagsrum så sker det mesta samarbetet över ämnesgränserna.

Ytterligare en försvårande omständighet när det gällde att åstadkomma en helhetssyn i programutbildningen var hur tyngdpunkten lades i arbetet med att genomföra gymnasiereformen. Huvuddelen av allt implementeringsarbete satsades på att utforma lokala kursmål och lokala betygskriterier för varje gymnasieskola (till att börja med fanns det inte ens nationella betygskriterier för MVG). Detta betydde att lärarna stärkte sitt samarbete i respektive ämnesgrupp runt en "lokal" dimension av kursmål och betygskriterier, inte en "programspecifik". Eftersom det knappast kan finnas lokala formuleringar av kursmål uttryckta som förmåga eller förhållningssätt, enbart lokalt eller programspecifikt stoff som man använder för att nå målen, så tog lärarna sin tillflykt till den traditionella förståelsen av hur ämnesmål formuleras, nämligen som undervisningsmoment, som punkter över centralt innehåll i kursen. Man återgick i de "lokala" kursmålen i stor utsträckning till det sätt som ämnet hade beskrivits i Lgy 70 – nämligen som

3. 1994 års läroplaner för gymnasieskolan och grundskolan markerar ett skifte i sättet att beskriva skolans mål. I stället för att som tidigare föreskriva vilket stoff lärarna skulle undervisa om, och med vilka metoder detta skulle ske, fastställdes nu mål för elevernas lärande. I enlighet med *den deltagande målstyrningens princip* blev det lärarnas sak att i samråd med eleverna bestämma vilket stoff och vilka undervisningsmetoder som skulle användas för att bäst nå målen.

punkter över centralt innehåll, som ett antal ”lokala” huvudmoment – i den här kursen läser vi dessa moment – dessa stoffområden.

Det ovanifrån anbefallda arbetet med att utforma lokala kursmål hade en pedagogisk baktanke. Genom att tvingas arbeta med kursmålen och betygskriterierna skulle lärarna lära sig förstå det nya sättet att formulera mål och det nya sättet att sätta betyg. Resultatet blev alltså i många fall det motsatta; mål uttryckta som förmåga omformulerades i de lokala kursmålen till punkter över centralt stoffinnehåll i stort sett som kursplanerna hade sett ut i Lgy 70. Men det fanns ett undantag, i Lgy 70 hade ämnena på de olika linjerna haft skilda mål och huvudmoment.

Följden av att *ämneslärargruppen* utformade de ”lokala” målen och kriterierna blev att stoffinnehållet i alltför stor utsträckning fick en och samma utformning oavsett program. Den *deltagande målstyrningen* utformades av ämneslärargruppen och blev därigenom inte tillräckligt infärgad mot de olika programmen och elevgrupperna. Detta är en huvudledning till att kärnämnesundervisningen dragits med så stora svårigheter, speciellt på de yrkesförberedande programmen. Denna tendens förstärktes när de tvååriga yrkeslinjerna blev treåriga program och svenskan, engelskan, matematiken och övriga kärnämnen fick utökad tid på yrkesutbildningarna, och många kärnämneslärare som tidigare bara undervisat på studieförberedande linjer nu skulle undervisa yrkes elever.

### **Faktainhämtning eller utveckling av förmågor och förhållningssätt**

I 1994 års läroplaner gjordes ett allvarligt försök att förändra den kunskapsteori som skulle styra det svenska skolsystemet. Som denna kunskapsteori

formulerades i ”Skola för bildning”, det betänkande från den offentliga utredning, Läroplanskommittén, som fungerade som en sorts programskrift för 1994 års läroplansreformer, kom den att innehålla inbyggda motsägelser som skulle få stora konsekvenser för utformandet av mål och betygskriterier.

I ”Skola för bildning” lanserades ”de fyra F-en” – fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet – som kunskapsformer som samspelar med varandra och där ingen får betonas ensidigt. Så här beskriver Läroplanskommittén de olika kunskapsformerna:

- ”Faktakunskaper är kunskap som information, regler och konventioner.”
- ”Att förstå är att begripa, att uppfatta meningen eller innebörden i ett fenomen.”
- ”När kunskap är en färdighet vet vi hur något skall göras och kan utföra det.”
- ”Medan fakta, färdigheter och förståelse är kunskapsformer som utgör kunskapsbegreppets synliga topp, är förtrogenhetskunskap den kunskapsform som närmast svarar mot den osynliga delen, vad som ovan kallats bakgrundskunskap eller kunskapens tysta dimension. Förtrogenhetskunskapen är ofta förenad med sinnliga upplevelser. Vi ser, luktar, känner och vet när något är på gång eller något skall avbrytas eller påbörjas. Förtrogenhetskunskapen kommer till uttryck t.ex. i bedömningar.”<sup>4</sup>

De fyra F-en fick starkt genomslag ute i gymnasieskolorna i mitten och slutet av 1990-talet. Det positiva var att kunskapsbegreppet fick fler dimensioner och att förtrogenhetskunskapen erkändes som

4. *Skola för bildning*, Statens offentliga utredningar (SOU 1992:94) s. 65–66.

en viktig kunskapsform. Lanserandet av de fyra F-en förde emellertid också med sig negativa konsekvenser:

- Genom att karaktärisera fakta som en form av kunskap gör man något som existerar utanför människan till kunskap, men all kunskap som en människa har är resultatet av en bearbetning, ett urval, ett ordnande och en tolkning. Fakta, information och data är i sig inte kunskap.
- Att föra fakta till kunskapsformerna bidrar också till att konservera förståelsen att kunskap existerar i en sorts bitar eller substans som kan överföras till människan.
- Ytterligare en olycklig omständighet i sammanhanget är att fakta är den första av de uppräknade kunskapsformerna. Även om det antagligen inte var Läroplanskommitténs avsikt antyder det en slags hierarki i kunskapsformerna, där fakta är den grundläggande men också enklaste formen. Det understödjer föreställningen att kunskap *börjar med fakta*, som när man samlat tillräckligt många leder till nästa kunskapsform, förståelsen, som i sin tur leder till färdighet och så småningom till förtrogenhet.
- Den här hierarkin i kunskapsformerna, framför allt den del som handlar om att fakta kommer först och förståelse sedan, har fått konsekvenser för kursbeskrivningar, betygskriterier och undervisning. Den har bidragit till att bevara och legitimera en traditionell förståelse av hur kunskap byggs upp och av på vilket sätt undervisning organiseras. Konstruktionen av de nya kurserna i 1994 års gymnasieskola kom att påverkas av detta. A-kurserna blev i allmänhet mer stofforienterade i avsikt att förmedla grundfakta, B- och C-kurserna blev mer analyserande i avsikt att ge förståelse. Även om det inte var Läroplanskommitténs avsikt har även betygssys-

temet byggts upp utifrån denna hierarki, enligt mönstret *fakta = G, förståelse = VG* och *avancerad* och *reflekterad förståelse = MVG*. Detta gäller i alla fall de så kallade läroämnena. För praktiskt-estetiska ämnen och yrkesämnena gäller inte denna hierarki på samma sätt. Där är det i stället ofta dimensioner av självständighet i utförandet av uppgifterna som utgör betyghierarki.

- De allvarligaste konsekvenserna av tankefiguren fakta först och förståelse sedan drabbar undervisningen. Människan har en stark drift att se mönster och tolka meningen i det hon ser. Hon bildar sig alltid någon sorts förståelse av det hon upplever och det stoff hon kommer i kontakt med. Förståelse är inget som kommer så småningom. Barn, hur små de än är, har en förståelse av företeelser i sin omgivning och arbetar intensivt varje dag med att utveckla den. Att se fakta som en egen kunskapsform, skild från förståelsen, som går att lära sig separat och till råga på allt *före* förståelsen, får allvarliga följder för undervisningen. Baskunskaper kommer att definieras som basfakta, och inpluggande, memorering och repetition av dessa fakta kommer att bli dominerande former av inläring i början av studierna i ett ämne. De som har svårigheter att tillägna sig dessa fakta hålls kvar i denna typ av inläring under lång tid. Förståelsen av baskunskap som basfakta är en av de främsta anledningarna till dessa elevers svårigheter; i synnerhet de skulle i stället ha behov av en undervisning som stimulerar och utmanar förståelsen.

Formuleringen av kunskapsformerna i 1994 års läroplaner innebar visserligen ett vidgat kunskapsbegrepp, men erbjöd också en fristad för den gamla kunskapssynen, som fortfarande sätter sin prägel på alltför stora delar av gymnasieskolans verksam-

het. 1994 års läroplansreform kan betraktas som ett försök att ändra förståelsen av vad som är mål och medel i skolans undervisning. Från att målet tidigare, förenklat uttryckt, hade setts huvudsakligen som stofftilläggnelse och att olika förmågor tränades som medel för att eleverna skulle lyckas med faktainhämtningen, så blir nu förmågan målet och studiet av fakta och tränandet av begreppsanvändning medel att nå utvecklade förmågor och förhållningssätt.

Kännedomen om sakförhållanden och fakta blir inte mindre viktig men den ses inte längre som en separat kunskapsform utan som en integrerad del av förmågan liksom verktygs- och begrepps användandet. Genom de inbyggda motsättningarna i det sätt som kunskapsteorin formulerades i 1994 års läroplaner har denna nya förståelse av kunskapsuppgiften inte tydliggjorts utan bakats ihop med den gamla, och vi har fått en hybridförståelse, där gymnasieskolorna förväntas realisera en blandning av det nya och gamla uppdraget eller kanske båda två var för sig.

### **Eleven som objekt eller subjekt i lärandet**

I 1994 års läroplaner gjordes ett allvarligt försök att beskriva eleven som subjekt i lärandet. I den regelstyrda skolan hade allt fokus i skolan legat på lärarnas undervisning, inte på elevernas lärande. Det senare förstods som en självklar följd av undervisningen. Det reglerades noggrant vilka huvudmoment och delmoment som det skulle undervisas om i respektive årskurs. I supplement till läroplanen för respektive ämne reglerades detta på detaljnivå. Lärarens ansvar var före 1994 formulerat som ett ansvar för att ha undervisat om alla huvudmoment och delmoment i sitt ämne. Det var ett ensamansvar för att följa reglerna för undervisningen.

Det traditionella sättet att utforma läroplaner och kursplaner uttrycker en förståelse av läraren som subjekt och eleven som objekt för undervisningen. Genom lärarens undervisning omvandlas eleven från råämne till färdig student. Detta sker genom att kunskap överförs, fylls på av läraren till eleven. Kunskapen är en sorts substans, ett antal kunskapsbitar, moment, som bibringas eleven. Orden "lära ut" och "plugga in" är uttryck för denna förståelse.

I princip ändrades detta med 1994 års läroplan till ett både kollektivt och individuellt läraransvar för att eleven når målen uttryckta som en förmåga hos eleven (i läroplanen, programmet och ämnet). Från att ha haft ett ansvar för att "hinna kursen" och att ha gått igenom alla moment i sitt ämne så känner lärarna inte längre igen sin traditionella kurs. Den kurs man som lärare 1994 sen tidigare "har i huvudet" är nästan oigenkännlig i de nya kursmålen. De är formulerade som förmågor som eleven ska ha erövrat vid kursens slut.

Det som ur lärarens perspektiv är problematiskt med dessa nya formuleringar är att de sätter upp mål för *eleven* *lärarbete* men ger *lärarna* kollektivt ansvar för att det äger rum. Det enda sättet att komma ur detta dilemma är att formulera om relationen mellan lärare och elev från en subjekt-objektrelation till en subjekt-subjektrelation. Det betyder att det enda hållbara sättet att beskriva relationen mellan lärare och elever i den nya gymnasieskolan är som en samarbetsrelation. Lärarna blir arbetsledare i elevernas lärarbete och det gemensamma objektet är lärandet. Ska man ha ansvar för att mål nås måste man också ha inflytande över vägar och resurser för att nå målen. När nu 1994 års styrdokument ger eleverna mer av en subjektroll i lärandet så påverkas bestämmelserna av det.

Det är alltså inte bara i målbeskrivningarna som 1994 års styrdokument uttrycker den här samar-

betsrelationen mellan lärare och elever. Det gäller också i bestämmelserna om betygsättning. Betygsunderlaget ska vara allsidigt och *bestämmas tillsammans med eleverna*. Till och med själva definitionen på undervisningstid enligt gymnasieförordningen innefattar den här samarbetsrelationen:

”... tid för arbete som planerats av lärare och elever tillsammans och som genomförs under en lärares ledning”.<sup>5</sup>

Skrivningarna om elevinflytande är också nog så tvingande i våra läroplaner men det visar sig i praktiken att eleverna upplever sig ha allt mindre inflytande över undervisningen ju längre upp i skolsystemet vi kommer. I styrdokumentet menar man att eleverna i takt med ålder och mognad ska få allt större inflytande och ansvar. I verkligheten tycks det alltså vara tvärtom.

Ansvaret för måluppfyllelsen uttrycks olika i skilda delar av styrdokumentet och detta visar på en kluvenhet i synen på objekts- och subjeksrelationerna i lärandet:

- Läroplanens mål att sträva mot: *”Skolan skall sträva mot att varje elev ...”*
- Läroplanens mål att uppnå: *”Det är skolans ansvar att varje elev som slutfört gymnasieskolans nationella program ...”*
- Programmål: *”Skolan skall ansvara för att eleverna vid fullföljd utbildning ...”*
- Ämnesmål: *”Skolan skall i sin undervisning i (ämnet) sträva efter att eleven ...”*
- Kursmål: *”Mål som eleven skall ha uppnått vid avslutad kurs: Eleven skall ...”*

I läroplanen finns det dels *mål för skolans strävan*

när det gäller elevernas förmåga och kunskap och *beskrivningar av skolans ansvar för uppnåendemål* vid slutförd utbildning för varje enskild elev. Programmålen anger *mål som skolan ansvarar för att eleverna uppnår* vid fullföljd utbildning. Ämnesmålen uttrycker *vad skolan i sin undervisning skall sträva efter* att eleven utvecklar, förbättrar etcetera. Kursmålen är de enda mål som helt lägger ansvaret på eleven. Det är *mål som eleven skall ha uppnått* vid avslutad kurs.

Det här visar på en kluvenhet i styrdokumentet. Om mål för elevens lärande sätts upp för undervisningen och betraktas som skolans ansvar så visar det på en underliggande förståelse av att det är lärarna som är ensamma subjekt i processen. Om å andra sidan mål sätts upp för vad eleverna ska ha uppnått så visar det på en förståelse av eleverna som ensamma subjekt i läroprocessen. Detta betyder att styrdokumentet uttrycker en vacklan mellan en traditionell syn på eleven som objekt i undervisningen och en förståelse av lärare och elever som samarbetande subjekt med lärarna som ledare i processerna. Oavsett vilken nivå i styrdokumentet, läroplans-, program-, ämnes- eller kursnivå, borde detta *gemensamma ansvar* för att kunskapsmål uppnås framgå.

När skrivningarna i 1994 års läroplaner möter lärarnas traditionella förståelse så har det kunnat resultera i skilda förhållningssätt. Antingen kan man hålla fast vid uppfattningen att man undervisat om ett visst moment och att eleverna därför borde ha tillgodogjort sig det eller så tar man på sig hela ansvaret för att eleverna når eller misslyckas med att nå målen. Båda förhållningssätten innebär faktiskt att man som lärare ser sig som ensamt subjekt i lärandet/undervisningen. Naturligtvis har många lärare också långt tidigare än 1994 ut-

5. Gymnasieförordningen (2007) 1 kap. 2§.

vecklat den förståelse som innebär en vägledande samarbetsrelation med eleverna i läroprocesserna.

### **Kursen som en rad av moment eller som en spiral av fördjupning**

Som kursplanerna var formulerade före 1994 innehöll de mål för ämnet samt huvudmoment och delmoment. Huvudmomenten i samhällskunskap för de tvååriga sociala och ekonomiska linjerna såg exempelvis ut så här:

- Befolkningsfrågor
- Aktuella samhällsfrågor
- Samhällsekonomi
- Aktuella utvecklingstendenser i näringslivet
- Arbetsmarknadsfrågor. Förhållanden i arbetslivet.
- Sociala problem, familjepolitik, familjerättsliga bestämmelser. Könsrollsfrågan.
- Opinionsbildning
- Statsskick, politiskt liv och politiska åskådningar.
- Internationella frågor. Politiska, sociala och ekonomiska problem i andra länder. Internationellt samarbete.<sup>6</sup>

Som lärare före 1994 var det naturligt att gå igenom moment för moment i kursen, ha skrivningar eller andra sorters bedömningar efter varje avsnitt och sätta ett betyg vid varje terminsslut som var en sorts genomsnitt på elevens resultat på de moment som man arbetat med under terminen. Många lärare försökte hålla tillbaka de höga betygen under de första terminerna för att inte behöva sänka när slutbetygen skulle sättas. Detta var emellertid egentligen inte tillåtet och tillrättavisades mer eller mindre strängt av dåvarande Skolöverstyrelsen.

Betygen fick inte visa en faktisk kunskapsutveckling, bara en kunskapsutveckling relativt andra elever i Sverige.

Kursen som innan 1994 var lika med ämnet sågs som en sträcka (ordet kurs kommer av det franska verbet courir, springa och betyder ursprungligen lopp). Man *gick igenom* kursen, dess moment, ett efter ett och hade prov på momenten. Den förmåga som mättes var i oproportionerligt stor utsträckning förmågan att memorera och återge det memorerade.

Efter 1994 är kursen formulerad på ett helt annat sätt än i Lgy 70. Så här ser den i gymnasieskolan obligatoriska samhällskunskapskursen, Samhällskunskap A, ut:

Eleven ska

- ha kunskap om demokratins framväxt och funktion samt kunna tillämpa ett demokratiskt arbetssätt,
- kunna förstå hur politiska, ekonomiska, geografiska och sociala förhållanden har format och ständigt påverkar såväl vårt eget samhälle som det internationella samhället,
- ha kunskaper om det politiska systemets funktion på lokal, regional, nationell och EU-nivå,
- kunna förstå hur man kan påverka politiska beslut på lokal, regional och nationell nivå, inom EU samt internationellt,
- kunna formulera, förstå och reflektera över samhällsfrågor ur såväl historiska som framtida perspektiv,
- kunna lägga etiska och miljömässiga perspektiv på olika samhällsfrågor,
- kunna använda olika kunskapskällor och metoder vid arbetet med samhällsfrågor och

6. Lgy 70, Läroplan för gymnasieskolan, Skolöverstyrelsen, Utbildningsförlaget 1970 s. 170.

- känna till hur åsikter och attityder uppstår samt vara medveten om hur värderingar och ställningstaganden formas.<sup>7</sup>

Den enda formulering som påminner om huvudmomenten i Lgy 70 är det tredje kursmålet: ”Ha kunskaper om det politiska systemets funktion på lokal, regional, nationell och EU-nivå.” Det är en målformulering som lagts till 2008 och den avviker till sin karaktär från de övriga. Den är formulerad som ”kunskaper om” ett visst stoffområde. Övriga mål frågar efter bestämda förmågor hos eleverna. Det är svårt att föreställa sig att man skulle kunna tolka Samhällskunskap A-kursen, som den här är formulerad, som en sträcka från kursmål 1 till kursmål 7 där kursmålen ses som moment att bocka av ett efter ett. I så fall skulle man lära sig tillämpa ett demokratiskt arbetssätt i det första momentet och bli betygsmässigt bedömd i anslutning till det momentet, därefter i nästa arbetsområde lära sig förstå hur politiska, ekonomiska, geografiska och sociala förhållanden har format, och ständigt påverkar, såväl vårt eget samhälle som det internationella samhället och så vidare.

Som de flesta mål är utformade i 1994 års gymnasieskola förutsätts att man i en sorts spiralformad process av fördjupning och breddning under kursens gång kan återkomma flera gånger till samma mål och stegvis utveckla en alltmer kvalificerad förmåga. Det är i enlighet med denna förståelse som man i anvisningarna för betygsättning skriver att betygen sätts *vid avslutad kurs* utifrån den *kvalitet eleven nått på sin förmåga* vad beträffar *samtiliga mål i kursen*. Betygsättning grundad på en bedömning som gjorts i början av kursen är inte

förenlig med gymnasieskolans nuvarande betygsättningsprinciper.

När lärarna efter 1994 börjar arbeta efter det nya betygssystemet omtolkar de det ofta i enlighet med den förståelse av betygsättningsuppgiften som de hyst sedan länge. Det händer att man gör om kursmålen till moment. Det händer inte sällan att man har en bild av hur en ”5:a-elevs” kunskaper ser ut och sätter MVG-betyget efter det. Det förekommer ofta att man utformar prov med en poängskala kopplad till olika betygssteg trots att kvalitativa olikheter i förmåga döljs om de summeras i poäng. Eller som Skolverket skriver i ett kommentarmaterial:

”Ett sådant poängsystem är dock svårt att förena med ett bedömningssystem som bygger på kvalitativa beskrivningar av kunnande. Ett poängsystem bygger oftast på att poäng är utbytbara och det har i allmänhet ingen betydelse på vilka av provets uppgifter poängen har erhållits. /.../ I ett målrelaterat system är det väsentligt att de olika målen nås och många poäng på uppgifter som prövar ett mål kompenserar inte att andra mål inte nås. Systemet är inte kompensatoriskt. De kunskaper eleven visar ska alltså relateras till mål och betygs-kriterier, inte till provpoäng.”<sup>8</sup>

Det finns också inslag i 1994 års gymnasieskola som stödjer ett kvarhållande av traditionell förståelse i synen på kursen och betygsättningen. En sådan faktor är kursutformningen. Det är naturligtvis mycket lättare att följa och bedöma en kunskapsutveckling om man får leda elevernas lärpro-

7. Kursinfo, Skolverket, [www.skolverket.se](http://www.skolverket.se) 2009.

8. Skolverket (2007) – <http://www.skolverket.se> – betyg – frågor och svar – prov och kunskapsbedömning – prov.

cess i ett ämne som läses under tre år. Då är det inte svårt att återkomma flera gånger till samma förmågemål och bedöma en kvalitativ kunskapsutveckling. Om lärare däremot ska försöka åstadkomma samma sak under en 50-poängskurs som tilldelats 40 undervisningstimmar blir det nästan omöjligt. Korta kurser tenderar att bli bedömda summativt, moment för moment, trots att kursmålen inte är formulerade som moment.

En bidragande orsak till att en traditionell förståelse av kursen som ett antal punkter över centralt innehåll lever kvar är att det vid arbetet med 1994 års kursplaner inte fanns en enighet om att målen skulle formuleras som förmågor och förhållnings-sätt. Inom skilda ämnesgrupper fanns skilda traditioner när det gällde formulerandet av kursmål och betygskriterier. Inom den naturvetenskapliga ämnessektorn tenderar kursmålen därför att i större utsträckning vara formulerade som moment liksom inom många yrkesämnen. Följande citat ur en intern rapport från Skolverket belyser detta:

”Mål utan stoff var en revolution för många”, säger en av de intervjuade och menar då några av experterna, som var ”gammalmodiga” och ofta hänvisade till att ”så har vi alltid gjort”. Kursplanerna i många yrkesämnen och även i några av de allmänna ämnena, framför allt de naturvetenskapliga, kom också att få ett ganska detaljerat innehåll. Det var svårt att få experter som arbetade med kunskapsområden med lång yrkestradition, att förstå att nu skulle man inte peka ut exakt vad som skulle tas

upp i undervisningen. Dessutom skrevs för de allmänna ämnena ämneskommentarer som i vissa fall var mycket detaljerade.”<sup>9</sup>

En annan negativ konsekvens av att se kursen som en sträcka där olika moment behandlas, bedöms och betygsätts var för sig, och adderas till ett kursbetyg, är att formativ och summativ bedömning inte kommer att särskiljas, till men för den formativa bedömningen. I engelskspråkig litteratur skiljer man vanligen på dessa två typer av bedömning. Formativ bedömning äger rum i samband med undervisning och används för att vägleda elevernas lärande. Summativ bedömning brukar äga rum i slutet av en kurs för att informera om vad eleverna lärt sig. Det väsentliga är emellertid inte när bedömningen äger rum utan vilket syftet är.<sup>10</sup>

När kursen uppfattas som en rad efter varandra följande moment kommer syftet med bedömningen av varje moment att vara summativt och en konstaterande betygsbedömning kommer att göras för varje avsnitt i kursen. Ett antal temporära lägesbedömningar i betygsform kommer att ligga till grund för kursbetyget. Detta blir inte bara missvisande för elevens kunskaper vid avslutad kurs. Det hämmar dessutom de positiva läreffekter en formativ bedömning under kursens gång kan ge. Så här sammanfattar den engelske bedömningsforskaren Dylan Wiliam vad som kännetecknar den bedömning som stärker elevernas lärande:

Forskningen om omdömen ger en påfallande samstämmig bild, vilket kanske förvånar ut-

9. Kursplanernas historia på Skolverket. Skolverkets arbete med kursplaner 1991–2000. En sammanställning av intervjuer med 15 personer som deltog i arbetet med gymnasieskolans kursplaner. Skolverket. Intern rapport 2004-06-16. Dnr: 2003:1767 sid. 7.

10. L. Lindström: *Pedagogisk bedömning* i antologin *Pedagogisk bedömning*. Red. L. Lindström och V. Lindberg, HLS förlag, Stockholm 2005 s. 13.

bildningsforskare. Omdömen till de lärande bör handla om vad de behöver göra för att bli bättre, och inte om hur bra de gjort ifrån sig. Jämförelser med andra bör dessutom undvikas. Elever som är vana att få allt betygsatt kommer att motsätta sig detta, eftersom de vill veta om de gjort ett bra arbete eller inte. I vissa fall – beroende på situationen – kan läraren behöva gå med på detta. På lång sikt bör vi emellertid sträva efter att minska mängden jagrelaterad feedback (och med nytillkommande skolelever kanske inte ens inleda processen!) och i stället fokusera på elevens lärandebehov. Ett omdöme bör dessutom inte bara säga eleven att han eller hon bör arbeta hårdare eller vara ”mer systematisk” – utan även innehålla ett recept för framtida insatser. Annars är det inte formativt.<sup>11</sup>

Att i enlighet med en traditionell förståelse se kursen som ett antal innehållsavsnitt som kommer efter varandra uppmuntrar till att för varje avsnitt göra en summativ bedömning vilket är verkningslöst för att stötta lärandet. Att förstå kursen som ett antal mål för förmåga vid kursens avslutning, som man återkommer till i en stegvis fördjupning, gör det meningsfullt att med formativ bedömning under kursens gång ge de förbättringsråd som gör att eleven när man nästa gång arbetar med samma mål utvecklar sin förmåga.

### Avslutande kommentarer

Jag har i den här artikeln försökt skissa anledningar till att 1990-talets stora gymnasier reformer, trots att de varit så djupgående att de sammantaget måste betecknas som ett systemskifte, ändå till vä-

sentliga delar urholkats när de mött den faktiska undervisningen i skolvardagen. Jag finner i grunden, utifrån ett förståelsebaserat, tolkande perspektiv, två samverkande anledningar till detta. För det första handlar det om att 1994 års gymnasier reformer bygger på inbördes motstridiga intentioner. För det andra, när denna i vissa avseenden motsägelsefulla reform möter praktikernas, lärarnas, traditionella förståelse av vad som är faktiska förutsättningar i skolsituationen, kommer lärarna att ta fasta på de aspekter av reformen, som mer överensstämmer med hur de traditionellt tolkar sitt uppdrag. Det finns också starka tendenser att omtolka de delar av reformerna som ligger längre från deras förståelse av uppdraget. Av dessa anledningar framstår 1994 års gymnasier reform trots att 15 år gått sen dess ”genomförande” som en i praktiken ofullgången reform.

Jag har undersökt denna ofullgångna process av förståelseutveckling och praxisförändring ute på skolorna utifrån fyra dimensioner:

1. Synen på utbildningen – som ett antal kurser eller som en programutbildning?
2. Synen på målet för kunskapsutvecklingen – som faktainhämtning eller förmågeutveckling?
3. Synen på eleven – som objekt i undervisningen eller som subjekt tillsammans med läraren i lärandet?
4. Synen på kursen och betygsättningen – som en rad moment som betygsätts vart för sig och adderas eller som ett antal mål för förmågeutveckling som man återkommer till och vars kvalitet man betygsätter vid avslutad kurs?

De slutsatser jag dragit bygger på studier av styrdo-

11. D. Wiliam *Muntligt omdöme främjar mattelärande bäst* i antologin *Sporre eller otyg – om bedömning och betyg*. Red. A. Petterson. Lärarförbundets förlag, Malmö 2007 s. 109.

kument, till viss del på andras forskning men framförallt på reflekterad erfarenhet av möten med lärokolleger på ett 80-tal gymnasieskolor i landet där jag arbetat som lärarfortbildare, samt naturligtvis på egna lärarerfarenheter under mer än 30 år. Jag påstår, utifrån mina erfarenheter, att utvecklingen när det gäller alla fyra dimensionerna ovan är synnerligen ojämn, både mellan gymnasieskolor och inom varje skola och varje arbetslag.

Jag anser att det är mycket angeläget att utbildningsforskningen går vidare och belyser de frågeställningar som jag skissat här. Vad händer med skolreformer när de i skolverkligheten möter lärarnas förståelse? Vi står nu inför nya genomgripande förändringar av gymnasieskolan som i vissa väsentliga avseenden innebär en återgång till det sätt som Lgy 70 formulerade kunskapsuppdraget. Vad händer när Gymnasium 2011 möter förståelsen av uppdraget hos dagens gymnasielärare? Här finns ett angeläget och spännande forskningsområde. Det som definitivt står klart är att ett rationalistiskt perspektiv, där man ser skolreformers genomförande som en enkel fråga om den rätta implementeringen, kommer att vara mindre fruktbart.

### Referenser:

- Lindström, Lars & Lindberg, Viveca (red.) (2005), *Pedagogisk bedömning*. Stockholm: HLS förlag.
- Norell, Jan-Olof (2008), *Från fakta till förmåga – ledmotiv för framgångsrikt tematiskt arbete i gymnasieskolan*. Stockholm: Hallgren & Fallgren Studieförlag AB.
- Pettersson, Agneta (red.) (2007), *Sporre eller otyg – om bedömning och betyg*. Malmö: Lärarförbundets förlag.
- Sandberg, Jörgen & Targama, Axel (1998), *Ledning och förståelse. Ett kompetensperspektiv på organisationer*. Lund: Studentlitteratur.