



GÖTEBORGS UNIVERSITET

”Relativt är nyckelordet till betyget E!”
En kvantitativ undersökning om kunskapskraven i skolan

Philip Berggren
Olle Jakobson
Nils Lagnemo

Inriktning/specialisering
LAU395

Handledare: Gabriella Sandstig

Examinator: Folke Johansson

Rapportnummer: HT13-2490-01



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Abstract

Examensarbete inom Lärarprogrammet LP01

Titel: "Relativt är nyckelordet till betyget E!" En kvantitativ undersökning om kunskapskraven i skolan

Författare: Philip Berggren, Olle Jakobson, Nils Lagnemo

Termin och år: HT 2013

Kursansvarig institution: LAU395: Institutionen för sociologi och arbetsvetenskap)

Handledare: Gabriella Sandstig

Examinator: Folke Johansson

Rapportnummer: HT13-2490-01

Nyckelord: respondentundersökning, kunskapskrav, lärande

Sammanfattning:

Syftet med denna uppsats har varit att undersöka hur lärare arbetar med att konkretisera och kommunicera kunskapskravens innehåll samt hur lärares och elevers kunskap kring kunskapskraven skiljer sig åt. För att besvara frågeställningarna har en enkätundersökning genomförts med 105 gymnasieelever vid två olika skolor i göteborgsområdet. Dessutom har åtta (8) olika lärare på dessa skolor svarat på en liknande enkätundersökning. Frågorna som ställts har på olika sätt berört elevernas och lärarnas tolkning av kunskapskraven samt deras åsikter om dessa.

Resultatet visar att såväl lärare som elever finner att kunskapskraven och kunskap kring dessa är viktigt, men att det råder en ovisshet bland eleverna vad som förväntas av dem för att uppnå betyget E i kärnämnen svenska, engelska och matematik. Lärarna i undersökningen ger generellt välutvecklade svar där de konkretiserar de utvalda kunskapskraven, medan eleverna i undersökningen ger kortfattade svar eller låter svar utebli, vilket visar på en mindre förståelse av kravens betydelse. Mindre än hälften av eleverna upplever att de får instruktioner av sina lärare vad som förväntas av dem för olika betyg, vilket kan vara en bakomliggande anledning till bristen på förståelse bland eleverna. Fler bakomliggande anledningar kan vara att kunskapskraven inte är tillräckligt riktade språkligt till elever samt att meningarna är långa och svårtolkade även för lärare.

Innehållsförteckning

1. Inledning	1
2. Syfte och frågeställningar	2
3. Teoretisk bakgrund	3
3.1. Kunskapskravens tydlighet	3
3.1.1. Tydliga mål i grundskolan	3
3.1.2. Med sikte på livslångt lärande: Hedlund (2008)	4
3.1.3. Förstår eleverna vad de ska kunna?: Agebjörn et al (2013)	4
3.1.4. Översätt byråkratgrekiskan så att man förstår: Berggren (2013)	5
3.1.5. Läsbarhet: Björnsson (1968)	5
3.2. Konkretisering av kunskapskraven	6
3.2.1. Stödmaterial HEJA: InfoMentor	6
3.2.2. Kommentarmaterial till kunskapskraven: Skolverket	7
3.2.3. The trouble with learning outcomes: Hussey & Smith (2002)	8
3.3. Lärande- och kommunikationsteorier	9
3.3.1. Kommunikationsteorier	9
3.3.2. Lärandeteorier	10
3.3.2.1. Behaviorismen	10
3.3.2.2. Sociokulturellt perspektiv	10
4. Metod och material	12
4.1. Avgränsningar	12
4.2. Urval	12
4.3. Metodval	13
4.3.1. Elevundersökningen	13
4.3.2. Lärarundersökningen	16
4.4. Undersökningens validitet och tillförlitlighet	18
5. Resultatredovisning	18
5.1. Elevernas kännedom om kunskapskraven	18
5.2. Hur kommuniceras kunskapskravens innehåll?	20
5.3. Elevernas kunskap om kunskapskraven	22
5.4. Lärarnas kännedom och kunskap om kunskapskraven	24
5.5. Hur kommuniceras kunskapskravens innehåll?	26
6. Diskussion	27
6.1. Elevers och lärares kännedom om kunskapskraven	28
6.2. Hur kommuniceras kunskapskravens innehåll?	28
6.3. Elevers och lärares kunskap om kunskapskraven	29
7. Slutsats	30
7.1. Avslutande reflektioner	31
8. Litteraturförteckning	32

Tabellförteckning

Tabell 1. Utsträckningen eleverna anser att det är viktigt att få veta vad som krävs	19
Tabell 2. Elever som känner sig säkra på vad som krävs av dem	19
Tabell 3. Elever som känner sig säkra på vad som krävs av dem, efter kön	19
Tabell 4. Elever som uppger att de får information i samband med nya uppgifter ..	20
Tabell 5. Hur väl eleverna förstår den givna informationen.....	20
Tabell 6. Hur lärarna förmedlar kunskapskraven enligt eleverna.....	22
Tabell 7. Är det viktigt för dina elever att veta vad som krävs?.....	25
Tabell 8. Antal lärare som tar upp kunskapskraven i samband med nya uppgifter ..	26
Tabell 9. Hur lärarna förmedlar kunskapskraven till eleverna	27
Tabell 10. Hur frekvent lärarna arbetar med uppföljning av eleverna förståelse	27

Bilageförteckning

Bilaga 1: Elevundersökning	a
Bilaga 2: Lärarundersökning	d
Bilaga 3: Beräkningar	h

1. Inledning

Med den nya läroplanen för gymnasieskolan (GY11) och grundskolan (Lgr11) tillkom nya ämnesplaner med nya kursmål och kunskapskrav. Lärare och elever förväntas arbeta mot dessa mål, men det är oklart huruvida eleverna har fullgod kännedom om vad som förväntas av dem. På grund av icke-precisa formuleringar som t.ex. *välutvecklade* och *nyanserade* eller *relativt väl underbyggda* (se t.ex. Skolverkets ämnesplan för matematikämnet) blir kunskapskraven i de nya ämnesplanerna abstrakta och svårtolkade. Regeringens skrivelse *Tydliga mål och kunskapskrav i grundskolan (2007)* diskuterar problematiken med att den dåvarande läroplanen, Lpf94, anses vara alltför otydlig i formuleringarna. Utredningen kom sedermera att bli den text som låg till grund för Skolverkets förändringar i de nya läroplanerna. Men trots att det varit en tydlig målsättning från regeringen att ta fram en tydligare läroplan har röster höjts, inte minst från lärarhåll, att denna målsättning inte har realiserats.

I en artikel i Lärarnas tidning, *Kraven svåra att förstå (2012-11-29)*, konstaterar lärargruppen bakom stödmaterialet *Heja* att den nya läroplanen till viss del är otydlig och svårtolkad:

”[d]et är svårt att hävda att Skolverket har lyckats när stora delar av texten, enligt läsbarhetsindex (lix), är klassad som mycket svår byråkratsvenska. Det innebär att ordval, meningsbyggnad och meningslängd inte är anpassad för den målgrupp det gäller - eleverna”

Detta stödmaterial har sedermera kritiserats av Skolverket som menar att ”[l]äroplaner är juridiska dokument och om man ‘översätter och förenklar’ kan det lätt bli att man i stället förvanskar och trivialiserar. Då blir det problem både med rättssäkerheten och med likvärdigheten för eleverna” (Lärarnas tidning 2012-11-01). Stödmaterialets författare ställer sig dock frågande till denna åsikt då varje enskild lärares tolkning av de svårtillgängliga texterna torde utgöra hot mot rättsäkerheten, men att läroplanen samtidigt kräver av läraren att konkretisera innehållet för sina elever. Denna uppsats författares uppfattning är att de icke-precisa formuleringarna gör det oklart huruvida aktiva lärare verkligen har en uniform tolkning av vad formuleringarna i ämnesplanernas kunskapskrav faktiskt innebär. Om så är fallet torde detta utgöra ett större hot mot elevernas rättsäkerhet och rätt till likvärdig bedömning än något stödmaterial någonsin skulle kunna göra. I en artikel i Göteborgs Posten, *Betygens kunskapskrav är obegripliga (2012-12-21)*, lyfter universitetsläraren Gunnar Hyltegren fram att problematiken kring betygs-kriteriernas otydlighet finns på alla nivåer i skolverksamheten:

”Britta ställer nu den för läraren kanske knivigaste frågan. Eftersom hon endast går i årskurs 6 anser hon att det inför den fortsatta skolgången vore bra att få ett klart besked om var gränserna går mellan att använda källor på ett *väl*, ett *relativt väl* respektive ett *i huvudsak fungerande sätt* [...] Värdeorden är ju inte bara relativa till varandra utan också relativa till vilken termin och i vilken årskurs som eleverna går”

Hyltegren menar också bestämt att ”begripliga kunskapskrav för de olika betygen är omöjliga att konstruera” och pekar på att otydligheten har medfört att många lärare ”har tvingats genomföra en relativ betygssättning i löndom under stark press att inte låtsas om detta utåt”.

I ljuset av den senare tidens undersökningar och debatter kring svenska skolelevs fallande studieresultat ställer sig denna uppsats författare frågande till hur vi från samhällets sida kan förvänta oss att våra skolelever ska kunna motivera sig för att nå upp till mål som inte ens de aktiva lärarna själva tycks förstå? Knud Illeris lyfter fram motivation, tillsammans med känslor och vilja, som en central komponent i vad han kallar lärandets *drivkraftsdimension*. Han pekar i detta sammanhang på att motivation är central för att kunna mobilisera den mentala energi lärandet kräver (Illeris 2007:41ff). Åsikten delas av författaren och universitetsläraren i pedagogik Lars-Åke Kernell som under sin föreläsning *Att utvärdera utveckling* (Göteborgs Universitet, 2013-09-11) pekade på hur elevs motivation ökar då de är medvetna om de krav som ställs. Men att lyckas motivera eleverna är emellertid inte alltid enkelt då det institutionaliserande lärandet i sig ger upphov till behovskonflikter mellan elev och samhälle. Det är därför viktigt att skolan lyckas legitimera undervisningen hos eleverna genom att i första hand tydligt informera om syfte och innehåll (Illeris 2007:280ff). Att eleverna har rätt till sådan information framgår av GY11 under rubriken *Rektorns ansvar* där det konstateras att rektorn ansvarar för att ”eleverna får information inför utbildningens början, får en väl utformad introduktion i utbildningen, i ämnen och kurser samt får stöd att formulera mål för sina studier” (Skolverket 2011a:15).

2. Syfte och frågeställningar

Denna uppsats syftar till att undersöka hur lärare arbetar med att konkretisera och kommunicera kunskapskravens innehåll till eleverna i ämnena matematik, svenska och engelska genom två enkätundersökningar. Eftersom tidigare forskning kring dessa frågor främst fokuserat på ämnet Idrott och hälsa är syftet med denna uppsats dessutom att vidga forskningen och studera de tre största ämnena i skolans kursplan.

Studien har som ett underliggande syfte att också studera ifall eleverna tar till sig av den information som ges samt ifall eleverna anser att information kring kunskapskraven är nödvändig/viktig för att de ska prestera på ett fullgott sätt.

De frågeställningar som det således söks svar på är:

- (1) Hur arbetar lärare med att konkretisera och kommunicera kunskapskravens innehåll?
- (2) Hur skiljer sig elever och lärares kunskap kring och tolkningar av kunskapskraven?

3. Teoretisk bakgrund

Nedan följer en kartläggning av den forskning som bedrivits kring elevers förståelse av läroplanen och kunskapsmålen i Lgr 11. Vidare återfinns även, för denna uppsats, viktig forskning avseende läsbarhet, läroplansteori, kommunikationsteorier samt lärandeteorier. Den teoretiska bakgrunden är indelad i tre olika övergripande temata för att tydliggöra de respektive källornas relevans i förhållande till uppsatsens syfte och frågeställningar.

3.1. Kunskapskravens tydlighet

Nedanstående forskning behandlar texters tydlighet generellt samt fokuserar på tydligheten i rådande läroplanen GY11 och Lgr11. Eftersom läroplanen fortfarande är relativt ny är forskningen på området begränsad. Den forskning som finns tillgänglig är främst studentuppsatser, varför några av dessa har inkluderats i uppsatsens underlag. Avsnitt 3.1.1. omfattar flera verk, vilket är anledningen till att ingen författare har angetts till den rubriken.

Forskningen nedan har valts ut med avsikt att ge en bättre bild av problematiken kring rådande läroplan. Dessutom utgör de även underlag vid diskussion av undersökningens resultat.

3.1.1. Tydliga mål i grundskolan

Den nuvarande regeringen tog år 2007 fram en utredning, *Förslag till nytt mål- och uppföljningssystem* (SOU 2007:28), beträffande grundskolans mål- och uppföljningssystem där de pekar på att syften och mål i läroplanen från 1994 är otydligt framförda vilket försvårar arbetet för lärarna. Som en reaktion på denna utredning ville regeringen få fram en ny läroplan (Lgr11) som var mer ämnesinriktad och mer lättförstådd.

Enligt pedagogikprofessor Göran Linde (2012:132) är Lgr11 i flera avseenden likt Lpo94, men han tar upp några skillnader. De tidigare läroplanerna Lpo94 och Lpf94 var väldigt generella där kursplaner publicerades separat för att de skulle kunna revideras medan Lgr11 istället har färdiga kursplaner inkluderade i läroplanen. *Mål* och *strävansmål* som fanns tidigare är ersatt med ett konkret *syfte* och ett *centralt innehåll* för varje ämne. Det centrala innehållet utgör vad som ska ingå i kursen och i varje kursplan finns nu kunskapskrav som kopplas till de olika betygsnivåerna och kan enligt Linde betraktas som betygskriterier för varje ämne.

I utredningens sammanfattning konstateras att:

“It is important that the nuances of language in the syllabus are clear and easy to understand, which should be possible to achieve using fewer expressions than is the case at present. In order to make syllabi clearer, it is proposed that they should specify a main subject content. This means that the areas of knowledge covered by teaching in the subject should be clearly specified” (SOU 2007:35)

Det centrala innehållet ska alltså förtydliga vad som ingår i kursen genom ett tydligare och mer kortfattat språk. Dessutom skulle det centrala innehållet leda till

att det blir mer jämställt beträffande vad elever faktiskt ska lära sig runt om i landet samt medföra en mer rättvis betygsättning genom införandet av kunskapskraven.

3.1.2. *Med sikte på livslångt lärande: Hedlund (2008)*

Hedlund fokuserade i sin studie bland annat på “[v]ilka förutsättningar finns i skolans verksamhet för att eleverna skall ha möjlighet att ta personligt ansvar för sitt lärande?”. Studien, bestående av enkätundersökningar och intervjuer, som genomfördes år 2008, tog avstamp i den dåvarande läroplanen Lpf94 och visade att det fanns tydliga brister i elevernas kännedom kring och förståelse av gällande kursmål och betygskriterier. Majoriteten av eleverna angav att flertalet av lärarna endast diskuterade frågorna vid enstaka tillfällen och att det endast var ett fåtal som kontinuerligt arbetade med att ge eleverna information gällande betygskriterier. Studien visar att eleverna efterfrågar fler diskussioner kring mål och betygskriterier då dessa är komplicerade och svåra att förstå. Eleverna menar att diskussionerna skulle hjälpa dem i deras studier eftersom de får bättre förutsättningar för att planera och sätta upp rimliga mål om de är medvetna om vad läraren kommer att bedöma (Hedlund 2008:25ff).

3.1.3. *Förstår eleverna vad de ska kunna?: Agebjörn et al (2013)*

I sin uppsats, som avsåg att utreda om elever förstod vad ämnet Idrott och hälsa handlade om, lyfter författarna problematiken med läroplanens otydliga kunskapsmål. De pekar på att ett tydligt syfte från regeringens sida var att de nya kursplanerna skulle vara lättare för eleverna att förstå och ge lärare bättre möjligheter att diskutera och konkretisera innehållet (Agebjörn et al 2013:7, se även prop. 2008/09:87). Författarna anser dock att de nya värdeorden som skall differentiera de olika betygen (A, C och E) från varandra är såpass otydliga och icke precisa att det öppnar upp för vitt skilda tolkningar för olika lärare. Bedömningen blir således helt beroende av den enskilde lärarens tolkning av värdeordens innebörd vilket forskaren Claes Annerstedt menar påverkar bedömningens tillförlitlighet och i förlängningen elevernas rättsäkerhet (2013:8-9).

Den i studien genomförda enkätundersökningen visade att en stor andel av de tillfrågade inte kände sig säkra på vad som krävdes för att få ett visst betyg i ämnet *Idrott och hälsa*. Det framkommer också i likhet med nedan nämnda undersökning (Berggren 2013) att lärarna ägnar lite tid åt att kommunicera kursplanens innehåll till eleverna samt att läraren oftast endast visar upp kunskapskraven utan någon egentlig konkretisering av eller diskussion kring innehållet (Agebjörn et al 2013:31ff). I sin korrelationsanalys finner författarna att det finns en koppling mellan hur ofta som eleverna uppfattar att läraren visar upp kunskapskraven och den kännedom kring innehållet som eleverna anser att de själva har. De finner också att elever som har god kännedom kring vad de själva kan hitta t.ex. betygskriterier har en bättre kännedom om vad det är de ska lära sig (2013:4-35).

3.1.4. Översätt byråkratgrekiskan så att man förstår: Berggren (2013)

Inom ramen för lärarutbildningen genomförde en av denna uppsats författare, Philip Berggren, ett utvecklingsprojekt vars syfte var att studera hur lärare på en gymnasieskola arbetar med förmedlande av kunskapskravens innehåll. Som ett led i detta arbete genomfördes också en studie av elevernas förståelse av den information som lärarna förmedlade och vilka förmedlingsmetoder som eleverna helst ville att lärarna använde sig av. Undersökningen, som tog utgångspunkt i den nya läroplanen för gymnasieskolan GY11, visade tydligt att det fanns brister i hur kunskapskravens innehåll förmedlades till eleverna. Endast fem (5) av de 63 informanterna uppgav att de var säkra på vad som krävdes av dem medan den klara majoriteten uppgav sig vara osäkra eller ha en dålig förståelse för vad som krävdes av dem. Undersökningen visade att minst 12.6 % eller minst 35 av skolans elever inte förstod vad som krävdes av dem för att uppnå ett visst betyg. De flesta angav språkliga hinder som främsta orsak till att inte kunna tillgodogöra sig informationen.

Undersökningen visade också att de två klart vanligaste metoderna för förmedling av kunskapskravens innehåll var:

- (1) Genomgång vid kurs- eller terminsstart
- (2) Genomgång inför varje enskild uppgift

Den sistnämnda metoden användes i huvudsak av ämneslärare inom svenska, engelska eller samhällsorienterade ämnen, men även denna information upplevdes som svårtillgänglig av eleverna då den sällan konkretiserades. Eleverna på skolan efterlyste mer konkretisering av kunskapskraven genom t.ex. exempel på elevlösningar.

3.1.5. Läsbarhet: Björnsson (1968)

Som ovan nämnda undersökningar (Agebjörn 2013, Berggren 2013) visar finns det en problematik vad gäller förståelsen för den nya läroplanens innehåll och att språkliga hinder framförs som en av de primära hindren för förståelse. I sin bok *Läsbarhet* (1968) diskuterar Carl-Hugo Björnsson de faktorer som påverkar om en text är lätt- eller svårläst. Begreppet *läsbarhet* definierar han som: ”summan av sådana språkliga egenskaper hos en text, vilka gör den mer eller mindre svårtillgänglig för läsaren” (Björnsson 1968:13). Sådana egenskaper utgör både rent typografiska egenskaper t.ex. layout, totalt antal ord, typsnitt men framför allt språkliga som t.ex. meningslängd, antal abstrakta ord, ovanliga ord, antal bisatser etc. (ibid. 1968:32ff). Dessa olika egenskaper sammanfattar Björnsson med begreppet *läsbarhetsfaktorerna* och genom en korrelationsanalys beräknas vad han kallar ett *läsbarhetsindex* (LIX) som ger en indikation på hur svårläst en text är. De olika värdena kategoriseras från *mycket lättläst* (index mindre än 30) till *mycket svår byråkratsvenska* (index större än 60). Björnsson lyfter också fram författarens avsikter som centrala för en texts slutgiltiga läsbarhet: ”Om författaren är intresserad

av att nå så många som möjligt blir rekommendationen: Han bör skriva så att lix blir lågt”. Men han poängterar samtidigt att ”[n]ormalt kräver ett avancerat innehåll ett ganska kvalificerat språk” (ibid. 1968:124).

En läsbarhetsundersökning av den tidigare läroplanen Lpf94 samt de nya läroplanerna Lgr11 och GY11 visar att de har ett läsbarhetsindex på 59 och därmed ligger ytterst nära att falla in under den allra mest svårlästa texttypen *byråkrat-svenska* (ibid. 1968:110). Björnsson poängterar dock att officiella texter i regel har läsbarhetsindex på omkring 56, där författningstext kan ligga över 70 (ibid. 1968:100ff).

3.2. Konkretisering av kunskapskraven

Nedanstående material behandlar olika försök att konkretisera kunskapskraven. Materialet utgörs både av ett officiellt material från Skolverket samt ett inofficiellt material från InfoMentor. Artikeln i slutet av avsnittet behandlar kunskapskravens relevans, men diskuterar dessutom hur lärare kan effektivisera arbetet med kunskapskraven.

Nedanstående material har valts ut som exempel på hur olika aktörer har valt att konkretisera kunskapskravens innehåll, vilket därigenom har använts för att underlätta vid besvarandet av undersökningens första frågeställning.

3.2.1. Stöd materialet HEJA: InfoMentor

År 2012, ett år efter införandet av kunskapskraven i Lgr11, publicerades ett kommentarmaterial till kunskapskraven av InfoMentor. Företaget har, enligt sin hemsida, visionen att “[a]lla elever ska nå målen”. HEJA innehåller samtliga av Skolverket uppsatta kunskapskrav direkt åtföljda av samma kunskapskrav förklarade på enklare svenska. Syftet med stöd materialet är att tydliggöra vad som förväntas av elever i olika ämnen, då läroplanen av i dag enligt InfoMentors undersökning av läsbarhetsindex motsvarar en text på “*mycket svår byråkratsvenska*”.

I stöd materialet återfinns flera exempel på förklaringar av kunskapskraven. I kunskapskraven för betyget C i ämnet svenska för årskurs 9 återfinns exempelvis följande krav: “[e]leven drar då **relativt väl** underbyggda slutsatser om hur verket har påverkats av det historiska och kulturella sammanhang som det har tillkommit i”. I InfoMentors tolkning av kunskapskraven har detta ändrats till “[d]u kan dra **bra** slutsatser om hur olika verk har påverkats av den tid och kultur som de skapats i” (InfoMentor 2012:145). Vid en analys av citaten ovan kan det konstateras att ordet *relativ* inte längre förekommer i citatet, något som överensstämmer med hela InfoMentors tolkning av kunskapskraven. Dessutom har tredje personsformen i kunskapskraven, *eleven*, helt ändrats till andra person singular, *du*. Tolkningsgraden är fortfarande stundtals påtaglig i InfoMentors material (relativt väl-bra), men formuleringar som, av vissa elever, kan uppfattas som svårtolkade, är helt borttagna och ersatta med förklaringar likt citatet ovan.

3.2.2. *Kommentarmaterial till kunskapskraven: Skolverket*

År 2012 publicerades ett officiellt kommentarmaterial till kunskapskraven av Skolverket. Materialet avser endast grundskolans senare år och inte gymnasieskolan, som i skrivande stund inte har ett lika utarbetat kommentarmaterial. Skriften har som syfte att “vara ett stöd i att tolka kunskapskraven”, “underlätta för lärare att diskutera bedömningsfrågor” samt “underlätta kommunikationen med elever och vårdnadshavare om elevernas arbete” (Skolverket 2012a:4). Samtidigt kommenteras att materialet inte har som syfte att “ge en helhetsbild av kunskapskraven” samt att “sätta kravnivåer och definiera betygsgränser på det sätt som till exempel ett nationellt prov gör” (Skolverket 2012a:4). I ämnet engelska finns ett begränsat material för gymnasieskolan, där endast specifika begrepp i kunskapskraven tas upp och förklaras närmare. Även kommentarmaterialet för ämnet matematik för gymnasieskolan kan ses som bristfälligt då det endast omfattar jämförelser mellan de högskole- och arbetsförberedande matematikkurserna. I ämnet svenska finns ännu inget kommentarmaterial alls.

I Skolverkets kommentarmaterial till kunskapskraven i svenska och svenska som andraspråk för grundskolans senare år används återkommande elevers reflektioner av novellen *Det osynliga barnet* av Tove Jansson, som förtydligande av de olika kunskapskraven. Kommentarmaterialet grundar sig i lärares tolkningar och analyser av elevtexter och ger ingen helhetsbedömning av elevtexterna utan svarar endast på hur dessa svarar mot vissa specifika kunskapskrav. Förtydliganden av kunskapskraven kan förklaras ytterligare med hjälp av nedanstående citat:

De resonemang som lärarna bedömt är enkla och till viss del underbyggda och som rör textens tydligt framträdande budskap kännetecknas av att eleven tolkar och återger sin tolkning av handlingen på ett för åldern grundläggande sätt. Ofta kretsar elevernas resonemang kring något budskap som är tydligt framskrivet i novellen men de sammanfattar ofta också hela novellens handling i stora drag. (Skolverket 2012a:26)

Som synes ges här förklaringen att *enkla och till viss del underbyggda resonemang* är likvärdigt med återgivande av fakta samt förståelse av tydliga budskap i en text. Med flera exempel och förklaringar förtydligar Skolverket detta och flera andra kunskapskrav inom svenskämnesområdet avsevärt. Om samma tolkning kan tillämpas på för åldern anpassad litteratur i gymnasieskolan är osagt i kommentarmaterialet.

Liknande material är framtaget även för ämnena engelska och matematik. I kommentarmaterialet till kunskapskraven i engelska ligger fokus på förståelse och användande av språket, något som inte finns förtydligt fullt ut i kunskapskraven. Ett exempel på detta är förklaringen av *relativt sammanhängande textbindning* som “att eleven allt friare kan sätta samman grupper av ord med sådana enkla sambands- eller bindeord som ‘men’ och ‘därför att’, till exempel för att berätta en historia” (Skolverket 2012b:24).

Kommentarmaterialet till kunskapskraven i matematik för grundskolan är mer omfattande än materialet för ämnena svenska och engelska. Förutom två publikationer består kommentarmaterialet dessutom av två filmer där åskådaren ges

möjlighet att följa elever i deras resonemang. Således är det ett tydligare material då läsaren får tydliga kommentarer på både kunskapskraven och videomaterialet.

3.2.3. *The trouble with learning outcomes: Hussey & Smith (2002)*

Hussey och Smith skriver i sin artikel om hur skolor och utbildning i allmänhet har förändrats när det gäller hur de styrs och drivs, som en följd av kapitalismens utbredning: "[t]he new managerialism has created a situation in which the economic tail is vigorously wagging the educational dog" (Hussey & Smith 2002:221). Utbildningar har blivit mer och mer beroende av ekonomi menar författarna. En av följderna till detta blir att skolor konkurrerar med varandra om elever, för att ekonomin ska gå ihop och därmed blir det viktigare för skolor att kunna redovisa vad, hur, samt hur väl man lär sig på skolan.

Vidare diskuterar författarna om problematiken kring s.k. "learning outcomes" som handlar om vad elever ska lära sig under en viss tid eller årskurs, jämför Lgr11 med dess centrala innehåll samt kunskapskrav. För att göra utbildningar mer vetenskapliga skapades utredningar som beskrev i detalj vad kurser skulle innehålla, och även hur de skulle bedömas objektivt. Hussey och Smith menar dock att dessa allt för precisa beskrivningar av kursplaner inte går att applicera i verkligheten.

Det första problemet de tar upp angående dessa "learning outcomes" handlar om att ord och begrepp som beskriver hur elever ska utföra något alltid är bundna till ett sammanhang. Precisa och objektiva uttryck i kursplaner menar Hussey och Smith är falska eftersom de hela tiden måste sättas in i ett sammanhang för att kunna tolkas. Som exempel tar författarna upp ett mål som detta: "[e]leven ska kunna beskriva, i detalj, funktion och struktur av det mänskliga örat". De menar att en elev som skriver något i stil med att "[ö]rat är ett ganska stort hål som sitter på huvudet där ljudvågor går in och gör så vi kan höra" faktiskt har förklarat i detalj vad det mänskliga örat har för struktur och funktion. Men en elev som skulle skriva så här skulle förmodligen inte bli godkänd på uppgiften eftersom läraren *förväntar* sig ett annat svar.

Författarna menar att precisa beskrivningar av mål och kriterier inte kan användas på det sätt de är tänkta eftersom beskrivningarna är så starkt kopplade till någon kontext. De kan snarare ses som generella riktlinjer som skiljer på olika typer av prestationer. De skriver att precisa termer endast är precisa om de tolkas med hjälp av bakgrundsförståelse samt erfarenhet, vilket elever inte har.

It is useful to have the topic of a lecture or teaching session specified at the outset, and this involves indicating what the students are expected to learn, but the depth and detail of the knowledge, or the level and sophistication of the skills, will be established by the teaching session itself, the learning activity involved and the kind of reading or exercises recommended. (Hussey & Smith 2002:228)

Författarna menar alltså att det är användbart för elever att veta vad lektioner går ut på men att de först förstår hur detta kan uppnås, på olika nivåer, genom att genomföra moment som ingår.

Vidare skriver Hussey och Smith att det kan vara fördelaktigt för elever att få feedback i form av precisa begrepp, som att t ex; vara mer kritisk, mindre

beskrivande eller mer originell men bara om eleven kan sätta in dessa begrepp i ett sammanhang och jämföra med tidigare prestationer. Det måste alltså relatera till det eleven redan gjort för att få någon mening.

Sammanfattningsvis menar författarna att även om precisa kursplaner är problematiska och till viss del felaktiga, så går det att utnyttja dem till goda ändamål om det finns professionella lärare som kan tolka dem på ett bra sätt. De måste helt enkelt sättas in i ett sammanhang och relatera till uppgift samt arbetssätt för att eleven ska kunna relatera till vad de faktiskt betyder.

3.3. Lärande- och kommunikationsteorier

Eftersom kommunikation är en central del av det dagliga arbetet i skolan är det naturligt att detta sker på en rad olika sätt. Med syfte att utgöra en grund för analys av de metoder som lärarna använder för att kommunicera kunskapskraven följer nedan en kortare översikt av utvalda delar av grundläggande teoribildning inom kommunikationsforskningen.

I avsnittet om lärandeteorier har två olika lärandeteorier valts ut och presenterats. Historiskt sett är behaviorismen och det sociokulturella perspektivet två teorier som i stor mån har påverkat svensk skola och därigenom också utvecklingen av läroplaner.

3.3.1. Kommunikationsteorier

En definition av vad kommunikation är finns förklarat av Jensen (2012) och ger en bred bild av begreppet: “[k]ommunikation är när en sändare och en mottagare delar ett innehåll/information med hjälp av ett visst uttryck genom ett visst medium i en miljö, med en viss avsikt eller funktion” (Jensen 2012:12). Jensen menar att definitionen kan uppfattas som att sändaren och mottagaren endast är två personer, men menar att så är inte fallet då såväl sändaren som mottagaren kan vara flera personer.

Grunig och Hunt (1984:96) hävdar att det finns två grundmodeller inom kommunikationsteori, nämligen *den sändarorienterade processskolan* kontra *den deltagarorienterade, meningsskapande modellen*. I den sändarorienterade modellen sker kommunikationen endast åt ena hållet, det handlar alltså om att mottagaren inte har möjlighet att svara sändaren. Som exempel till den sändarorienterade modellen tar författarna upp den så kallade publicitetsmodellen där information helt enkelt pumpas ut, enkelriktat, till mottagaren. I kontrast till detta står alltså den deltagarorienterade modellen där det istället finns möjlighet för mottagaren att kommunicera tillbaka till sändaren. Här tas den symmetriska tvåvägsmodellen upp som exempel som representerar en idealisk jämställd dialog mellan sändare och mottagare.

Robert Craig (1999) anser att det finns sju (7) huvudsakliga traditioner inom fältet kommunikationsteori, som samlar nästan alla teorier inom dessa traditioner. En av dessa traditioner är den sociopsykologiska och enligt Craig (1999:38) försöker den studera kommunikation objektivt där sanningar om kommunikation kan hittas genom systematiska observationer. Jensen (2012:32) menar att John Dewey tillhör den sociopsykologiska traditionen och att Dewey ansåg att lärande utgår från

gruppen. Även om individen har en stark position anser Dewey att kommunikation i grupp ger upphov till tre gynnsamma faktorer: individer lär av och genom andra, gruppdiskussioner bidrar till ett pluralistiskt kunskapsideal samt att det demokratiska idealet tränas och praktiseras.

En annan tradition menar Craig (1999:43) är den sociokulturella traditionen som baseras på idén om att när människor kommunicerar så producerar och reproducerar dem kultur. Människor formas alltså redan från födseln av det språk vi använder och gör att vi uppfattar världen på ett visst sätt, vilket leder till att språket strukturerar vår uppfattning av verkligheten. Jensen (2012:34) skriver även att nya samt gamla normer och regler formar våra beteenden och vårt sätt att kommunicera.

Om det ses till hur kommunikation utspelar sig i klassrummet menar Jensen (2012:13) att det utspelar sig i en fysisk, en social samt en kulturell miljö. Den fysiska miljön visar hur kommunikationen är tänkt att gå till medan den sociala miljön berättar hur interaktionsmönstret kan gå till samt vad det finns för sociala regler att följa. Den kulturella miljön utgår ifrån att man kommunicerar på ett visst språk samt att man använder vissa verktyg i kommunikationen.

Den vanligaste typen av kommunikation i klassrummet menar Jensen är att det finns en sändare samt flera mottagare. Oftast är det läraren som är sändaren som talar till mottagare i form av elever. Det kan även vara en elev som är sändare till läraren och/eller resterande elever. I klassrummet har medkommunikatörerna olika roller. Lärares roll är att förmedla kunskap och har därför en uttalad avsikt med delar av det som kommuniceras, t ex kursmål eller läroplansmål. Elever har i sin tur vissa avsikter med sin kommunikation. Vissa vill lära sig eller stödja lärarens uttalanden medan andra vill ifrågasätta det som sägs. Vidare skriver Jensen att kommunikation i klassrummet kan ske både på interpersonell nivå och på gruppnivå eftersom läraren kan tala till en enskild elev eller en större grupp där flera elever ingår.

3.3.2. Lärandeteorier

Nedan följer två tidigare omnämnda lärandeteorier som har haft stort inflytande på den svenska skolan genom tiderna.

3.3.2.1. Behaviorismen

Olga Dysthe (Dysthe 2003:35) skriver att den behavioristiska teorin behandlar kunskapen objektivt samt kvantitativt där kunskapen finns utanför individen och kan delas upp samt avgränsas. Vidare skriver hon att behavioristiskt lärande delas upp i små steg där kunskapen hela tiden byggs upp för att reducera risken för att göra fel. Eftersom överföringen av kunskap är begränsad måste varje mål undervisas för sig samt överföras i rätt ordning. Genom täta test kan man garantera att elever har förstått det de ska förstå innan man går vidare till nästa del. Motivationen inom behaviorismen handlar om yttre motivation där eleven får positiv förstärkning om den förstår rätt.

3.3.2.2. Sociokulturellt perspektiv

Vidare skriver Dysthe om det sociokulturella perspektivet på lärande som delvis bygger på kognitivismen men lägger istället fokus på att: “[...] kunskap konstrueras

genom samarbete i en kontext” (2003:41) i kontrast till den individuella processen som kognitivismen fokuserar på. Roger Säljö (Säljö 2000:21) menar att det sociokulturella lärandet uppstår från de insikter och handlingar som historiskt härstammar från samhället och som vi genom interaktion med andra människor blir delaktiga genom. Lärande uppstår alltså i samarbete och interaktion med andra individer i en kontext snarare än enbart hos individen. Det väsentliga blir därför att delta i en social praktik där lärande kan äga rum. Dysthe tar upp sex centrala punkter inom det sociokulturella lärandet som sammanfattas nedan:

Lärande är situerat, dvs. elever lär sig saker i fysiska och sociala kontexter där kognition är en del av aktiviteten samtidigt som aktiviteten är en integrerad del av lärandet. *Hur* samt *var* en elev lär är alltså fundamentalt för lärandet. Kontexten står i fokus där lärande uppstår genom att alla delar är integrerade och bildar en helhet där lärandet ingår. Det situerade lärandet fokuserar alltså på delarna runt omkring eleven, både fysiska verktyg samt representationssystem. För att situerat lärande ska fungera behövs ett autentiskt innehåll i aktiviteterna som görs.

Lärande är socialt, där Dysthe delar upp det sociala i två betydelser där det ena är det historiska och kulturella sammanhanget medan det andra är interaktionen och relationer mellan människor. Det sociokulturella perspektivet menar att kunskap och färdigheter har byggts upp i vårt samhälle historiskt, vi har helt andra kunskaper om världen idag jämfört med för 500 år sedan. Samtidigt har personer i vår närhet en väldigt stor roll i vårt lärande eftersom interaktionen i läromiljön helt avgör för vad som lärs samt hur vi lär oss.

Lärande är distribuerat mellan flera personer och inte enbart individuellt. Kunskapen är alltså distribuerat bland människor i en grupp där allas olika förkunskaper är nödvändiga för en helhetsförståelse av ett problem eller uppgift.

Lärande medieras, eller förmedlas, genom olika typer av stöd eller hjälp i läroprocessen, vilket kan syfta till både personer och verktyg. Människan har utvecklat fysiska samt tekniska verktyg och redskap vilket i ett sociokulturellt läroperspektiv syftar till de intellektuella och praktiska resurser vi använder för att förstå omvärlden. Kommunikationen står i fokus för att dessa resurser ska kunna skapas samt föras vidare och användas på bästa sätt.

Lärande sker genom deltagande i praxisgemenskap, där den lärande till en början saknar mycket av den kunskap som krävs för att accepteras i praxisgemenskapen men deltagandet blir mer och mer komplext. Fokus läggs alltså på lärogemenskapen där de sociala aktiviteterna och deltagandet är den bästa kontexten för lärande.

Den sista punkten Dysthe tar upp handlar om språket och kommunikationens betydelse för det sociokulturella perspektivet. Språket har här ett stort fokus där varje framställning är en del av en kulturell samt historisk tradition samtidigt som språket medierar världen till oss. Kommunikativa processer är därmed förutsättningar för människans lärande och utveckling där vi genom att lyssna, samtala och härma människor kan lära oss nya saker. Kommunikationen är inte bara ett verktyg som vi kan använda för att förstå världen utan även själva grundvillkoret för att lärande och tänkande ska kunna ske.

4. Metod och material

Nedan följer förarbetet till den här uppsatsen. Först behandlas de avgränsningar som gjorts, följt av urvalsprocessen. Därefter diskuteras metodvalet.

4.1. Avgränsningar

I denna undersökning valdes gymnasiet som skolform för undersökningen. Detta val gjordes utifrån tre antaganden:

- (1) Gymnasieelever har mer vana av att läsa och tillägna sig svårare texter och är därför troligtvis bättre utrustade för att kunna förstå kunskapskravens formuleringar
- (2) Gymnasieelever förväntas ta större ansvar för sitt eget lärande och är därför troligtvis mer medvetna om att det finns uppsatta kursmål och kunskapskrav
- (3) Gymnasieelever har mer vana av att bli betygsatta och arbeta mot uppsatta kriterier

Då uppsatsens tidsram är begränsad och p.g.a. det bristande intresset från Göteborgs gymnasieskolor, fanns inte möjlighet att genomföra undersökningen i någon större skala. Fokus vad gäller kunskapskraven har lagts på de tre kärnämnen svenska, engelska och matematik, vilket beror dels på vår (författarnas) ämnesbehörighet, men framförallt på de tre ämnens höga status i vårt utbildningssystem (jmf t.ex. behörighetskraven för ansökan till gymnasieskolan).

Eftersom GY11 är en nyligen genomförd läroplansreform så är forskningen kring GY11 fortfarande väldigt sparsam. Av denna anledning används istället en rad olika studentuppsatser för jämförelse med våra resultat.

4.2. Urval

Detta arbete baseras, som ovan nämnt, på enkätundersökningar genomförda på två olika gymnasieskolor. Den första undersökningen gjordes på en av de större gymnasieskolorna i göteborgsregionen (nedan kallad Skola 1). Den andra gjordes på en medelstor gymnasieskola i göteborgsregionen (nedan kallad Skola 2). De två skolorna valdes utifrån ett så kallat *bevämlighetsurval*, vilket innebär att det var de skolor i närområdet som var villiga att ställa upp.

- (1) **Skola 1** är en kommunal gymnasieskola i göteborgsregionen
- (2) **Skola 2** är en friskola i centrala Göteborg

Klasserna och lärarna valdes sedermera också utifrån ett *bevämlighetsurval* med tillägget att om möjligt variera program och årskurs. Det totala urvalet består av 62 elever (29 killar/33 tjejer) och tre (3) lärare från Skola 1 samt 43 elever (27 killar/16 tjejer) och fem (5) lärare från Skola 2.

Initialt var målsättningen att genomföra en mer omfattande undersökning på en av de större gymnasieskolorna i göteborgsregionen (Skola 1), men p.g.a. tidsbrist från gymnasieskolans sida var detta inte möjligt. Som nämnts ovan är den ena skolan en kommunal skola och den andra skolan är en friskola. Eftersom de båda skolorna inte arbetar utifrån samma pedagogiska modeller, den kommunala har mer traditionell katederundervisning medan friskolan har problembaserad undervisning, försvåras jämförelser mellan lärarnas arbete med frågorna. Detta eftersom lärarna bland annat arbetar inom olika ramar och i olika kontext. Slutsatser från resultatet nedan dras därför endast avseende de metoder som används.

4.3. Metodval

Vid insamling av data till den här undersökningen har flera faktorer tagits i beaktande. Målet har varit att nå ut med frågor till ett stort antal respondenter samtidigt som svar på flera olika typer av frågor har varit önskvärt. Enkätundersökningar har valts som insamlingsmetod, i form av en enkät riktad till lärare och en enkät riktad till elever, delvis då det har varit önskvärt att få svar på förutbestämda frågor med ett begränsat antal svarsalternativ. Dessutom visar tidigare forskning på att undersökningar i form av gruppenkäter hör till den typ av intervjuform med högst svarsfrekvens (Esaiasson et al. 2007:265), vilket ytterligare har bidragit till valet av just den insamlingsmodellen. Då samtalsintervjuer fordrar mer tid med varje enskild respondent och att målet har varit att nå ut till ett stort antal respondenter, har detta valts bort som metod för undersökningen.

Beslut togs om att enkätundersökningen skulle besvaras anonymt. Fördelen med en icke anonym undersökning är att det i efterhand går att ställa kompletterande frågor till respondenter med särskilt anmärkningsvärda svar, något som omöjliggörs vid en anonymiserad undersökning. Med anledning av att personliga åsikter efterfrågas har det dock ansetts föreligga en risk med att avanonymisera enkäten, då respondenter i större utsträckning tenderar att inte svara ärligt på frågorna eller avböja från medverkan ifall de vet om att de kan identifieras (Esaiasson 2007:290).

Vidare i uppsatsen kommer Esaiassons et al. (2007) terminologi att användas. Ordet *variabel* är vidare en beteckning för enkätundersökningens frågor. Med ordet *värde* syftas vidare på förbestämda svarsalternativ (ej öppna svar).

4.3.1. Elevundersökningen

Elevundersökningen har som mål att besvara den del av uppsatsens syfte som innefattar elever, med särskild hänsyn till "[...] ifall eleverna tar till sig av den information som ges samt ifall eleverna anser att information kring kunskapskraven är nödvändig/viktig för att de ska prestera på ett fullgott sätt". Dessutom ska elevundersökningen verka i jämförande syfte mot lärarundersökningen för delvis vidimera den syn som lärarna har på deras förmedling av kunskapskrav.

Vid utformningen av elevenkäten har syftet varit att få svar på såväl öppna frågor som frågor med förutbestämda svarsalternativ. Totalt har 10 frågor använts i enkäten. Förutom att det har varit eftersträvaransvärt med en kort enkät, vilket i större utsträckning motiverar elever att svara på enkäten, har det dessutom tagits i beaktande att variera utformningen av frågorna för att få en varierad och samtidigt

lättförståelig enkät. Avslutningsvis har en blandning av frågestrukturer med såväl nominalskale- som ordinalskalefrågor; detta då intresset har legat i att såväl undersöka hur elever uppfattar att lärare går igenom kunskapskrav som att få direkta svar om elevernas åsikter i olika frågor om kunskapskraven.

Med hänsyn till respondenternas ålder har frågor med känsligt innehåll undvikits. Därigenom har det bedömts att godkännande av vårdnadshavare inte har varit behövt för deltagande i undersökningen. Däremot har klassföreståndare för samtliga klasser där enkäten tagits ut fått godkänna enkäten. Undersökningens syfte har dessutom förmedlats och samtliga respondenter har informerats om att de svarar helt anonymt på undersökningen samt att det är frivilligt att delta. Dessutom har eleverna försäkrats om att deras svar inte kommer att spridas vidare utan endast användas som data för den här uppsatsen. Således anses uppsatsens material vara inhämtat enligt Vetenskapsrådets riktlinjer beträffande information, samtycke, konfidentialitet och nyttjande (Vetenskapsrådet 2002:7-14).

Fråga 1 har bestämts till *I vilken utsträckning anser du att det är viktigt att få veta vad som krävs för att få olika betyg?*. Till denna variabel har fyra föreslagna värden valts; *mycket liten utsträckning, mindre utsträckning, ganska stor utsträckning samt mycket stor utsträckning*. Syftet med frågan är att få en översiktlig bild av respondenternas vilja för att sedan kunna jämföra detta med svar på huruvida de anser att skolan har lyckats i sin roll att förmedla kunskapskraven. I uppsatsens syfte återfinns dessutom frågan om "eleverna anser att information kring kunskapskraven är nödvändig/viktig för att de ska prestera på ett fullgott sätt" vilket motiverar frågan. Ett *vet ej/varken* eller-alternativ diskuterades att införa, men valdes bort då detta enligt tidigare studier resulterar i att respondenter väljer *vet inte*-alternativet med avsikt att slippa besvara frågan även om de har en åsikt (Esaiasson 2007:278). Vidare, enligt Esaiasson, kan respondenter utan bestämd åsikt i frågan få problem med att avge ett fullständigt svar. Däremot antas respondenterna kunna avge ett svar på frågan, och ett *vet ej*-alternativ ses här som ett sätt att inte ge respondenterna möjlighet att tänka igenom sina åsikter.

Fråga 2 har bestämts till *Känner du dig säker på vad som krävs för att uppnå betyget E?*. Till denna variabel har två föreslagna värden valts; *ja* och *nej*. Viktigt att poängtera är att respondenterna har fått muntliga instruktioner av sina respektive lärare att svaret på frågan avser de ämnen de läser just nu. Medvetet har endast två svarsalternativ valts, detta för att tvinga respondenterna till ett tydligt ställningstagande.

Fråga 3 har bestämts till *När du får uppgifter i skolan, får du då oftast samtidigt instruktioner om vad som krävs för att få ett visst betyg?*. Även här har endast värdena *ja* och *nej* angetts, med samma motivering som i ovanstående stycke. Frågans syfte är att enkelt dela upp respondenterna i två delar; de som får instruktioner och de som inte får instruktioner om kunskapskraven i skolan.

Fråga 4 har bestämts till *Om du får instruktioner, hur väl förstår du efter genomgången vad du ska göra för att få ett visst betyg?*. Likt Fråga 1 ombeds här respondenterna att svara på ett av fyra värden i en skala, med alternativen *inte alls, dåligt, ganska bra* och *mycket bra*. För att motivera frågan hänvisas återigen till uppsatsens syfte där det bland annat nämns att det ska undersökas hur "eleverna tar till sig av den information som ges". Inte heller i den här frågan har ett *vet ej*-alternativ valts att tillföras, även här med motiveringen att respondenterna då

ges en möjlighet att slippa ta ställning i frågan istället för att ta sig tid att tänka igenom den.

Fråga 5 har bestämts till *Hur gör lärarna när de går igenom kunskapskrav för dig? Kryssa i det/de svarsalternativ som stämmer bäst*. Här har sex (6) olika värden valts som svarsalternativ; *introducerar kunskapskraven i början av terminen/kursen, introducerar kunskapskraven inför varje ny uppgift, beskriver i förväg vad kunskapskraven betyder för en viss uppgift, beskriver i efterhand vad som krävdes för att få ett visst betyg, lärarna berättar oftast inte vad som krävs för att nå upp till ett visst betyg samt annat*, där respondenterna ges möjlighet att i ett öppet svar besvara frågan. Respondenternas eventuella brist på förmåga att beskriva hur lärare förmedlar kunskapskraven till dem har här avhjälpats med fem (5) bestämda alternativ samtidigt som ett sjätte alternativ finns med, i form som en fråga med ett öppet svar, som komplement. De fem (5) bestämda värdena är subjektivt utvalda utifrån författarnas egna erfarenheter från praktikperioder under lärarutbildningen.

Viktigt att poängtera här är skillnaden mellan de olika alternativen. Med *introducerar kunskapskraven* menas att kunskapskraven i sin ursprungliga form visas upp för eleverna, vilket ska sättas i kontrast mot *beskriver i förväg vad kunskapskraven betyder*, där en tolkning presenteras av läraren med anpassning efter den specifika uppgiften som läraren har konstruerat. Eftersom respondenterna kan mötas av flera olika presentationssätt av kunskapskrav har de på den här frågan fått möjlighet att välja flera svarsalternativ.

Fråga 6 har bestämts till *Tycker du att man bör göra på något annat sätt? I så fall hur*. Detta är en öppen fråga där respondenterna ges möjlighet att ge sina egna åsikter om hur kunskapskrav bör förmedlas. Syftet med frågan är samtidigt att fungera som ett komplement till Fråga 5.

Fråga 7 har bestämts till *Nedan följer tre utdrag ur kunskapskraven för svenska, engelska och matematik. Beskriv med egna ord vad det är du ska kunna för att uppfylla kriterierna*. Därefter följer ett utdrag vardera från kurserna *Svenska 1, Engelska 5* och *Matematik 1a*, med efterföljande möjlighet att förklara kunskapskraven i öppna svar. Samtliga utdrag är från kunskapskrav för betyget E i kurser som samtliga deltagande respondenter har läst. Syftet med detta är dels i jämförande syfte med Fråga 2, men också för att undersöka elevernas faktiska förståelse av kunskapskraven samt hur väl lärares och elevers kunskaper om kunskapskraven överensstämmer, detta helt i enlighet med undersökningens andra frågeställning. Kunskapskraven har valts ut slumpmässigt genom lottning.

Med syfte att kunna kategorisera erhållna svar utifrån olika fokusgrupper återfinns tre variabler i undersökningen som ger uppgifter om respondenten. Dessa är frågorna 8-10. Syftet med att kategoriseringsfrågorna är förlagda till slutet av enkätundersökningen är att respondenternas fulla fokus under besvarandet av frågor ska vara på frågorna kring kunskapskraven.

I Fråga 8 efterfrågas respondentens kön med alternativen *Kille* och *Tjej* som valbara värden. Enligt genusforskaren Fanny Ambjörnsson är ovanstående värden de ord som ungdomar i den aktuella fokusgruppen använder för att beteckna sig själva, i stället för alternativen *pojke/flicka* eller *man/kvinna* (Ambjörnsson 2004). Med det argumentet har de orden valts för den här undersökningen.

I Fråga 9 efterfrågas i vilken årskurs på gymnasiet respondenterna studerar. Ingen vikt har lagts vid att särskilja de respondenter som eventuellt inte läser tillsammans med elever i samma ålder. Frågans utformning grundar sig istället i att utforska hur

många skolår respondenterna har samt hur lång erfarenhet av kunskapskraven som eleverna har.

I Fråga 10 får respondenten själv specificera vilket program eller vilken inriktning han eller hon läser. Med den informationen kan det ytterligare preciseras vilka kurser respondenten har läst. Variabeln är ställd som en öppen fråga, dels då ingen värdering ska kunna läggas vid det program/den inriktning som nämns först respektive sist bland värdena, men också för att för många svarsalternativ försvårar och förvillar respondenter och kan leda till uteblivet svar (Esaiasson 2007:276).

4.3.2. *Läraryundersökningen*

Även vid utformningen av läraryundersökningen har syftet varit att få med både öppna frågor samt variabler med bestämda värden. Lärarenkäten är något längre och har istället 14 frågor för att få en bredare uppfattning om hur lärare arbetar med kunskapskraven, detta i enlighet med ett av uppsatsens huvudsyften: *[h]ur arbetar lärare med att konkretisera och kommunicera kunskapskravens innehåll.*

Även i lärarenkäten har en blandning av frågestrukturer, med såväl nominalskale- som ordinalskalefrågor, använts för att undersöka hur lärarna arbetar med kunskapskraven. Dessutom undersöks hur viktigt lärarna tror eleverna tycker att det är att veta vad som krävs av dem. Lärarenkäten innehåller flera liknande och vissa identiska frågor från elevenkäten med syftet att kunna jämföra svaren från lärarna och eleverna.

Fråga 1 har bestämts till *I vilken utsträckning anser du att det är viktigt för dina elever att veta om vad som krävs för att få olika betyg?*. Denna fråga ska jämföras med Fråga 1 i elevundersökningen där elevernas åsikter om importansen av att känna till kunskapskraven tas upp. Likt Fråga 1 i elevundersökningen följs läraryundersökningens första fråga av fyra värden: *i mycket liten utsträckning, mindre utsträckning, ganska stor utsträckning samt mycket stor utsträckning*. På så sätt blir lärary- och elevundersökningen fullt jämförbara.

Fråga 2 har bestämts till *I vilken utsträckning anser du att du har koll på innebörden av kunskapskraven i dina ämnen?*. Detta är undersökningens enda skalfråga med siffergradering. Enligt Esaiasson (2007:277) bör antalet värden vid skalfrågor inte överstiga elva (11) till antalet, vilket är anledningen till att en tiogradig skala har valts. Med motiveringen att förhindra att respondenterna undviker att ta ställning eller väljer ett "neutralt" alternativ, har ett jämnt antal värden valts. Syftet med variabeln är dels att inventera förståelsen av kunskapskraven hos lärarkåren, men också att samtidigt verka i jämförande syfte i senare frågor där lärarnas förståelse av kunskapskraven prövas ytterligare.

Fråga 3 har bestämts till *När du delar ut en uppgift till eleverna brukar du då oftast samtidigt beskriva (muntligt eller skriftligt) vad som krävs för att uppnå ett visst betyg?*. Syftet med frågan är att verka jämförande mot korresponderande fråga i elevundersökningen för att således kartlägga elevernas och lärarnas uppfattning i frågan och jämföra dessa.

Fråga 4 har bestämts till *Hur brukar du göra när du går igenom kunskapskraven för eleverna? Kryssa i de svarsalternativ som stämmer bäst*. Likt Fråga 5 i elevundersökningen består variabeln av sex (6) valbara värden där flera alternativ

får väljas. Även här är frågan utformad likadant som en fråga från elevenkäten, detta för att underlätta vid jämförelse av de båda parternas svar.

Fråga 5 har bestämts till *Om du ger instruktioner, kontrollerar du efter genomgången att eleverna förstår vad de ska göra för att uppnå ett visst betyg?*. Den här variabeln har fyra föreslagna värden: *inte alls, ibland, ofta* och *varje gång*. Frågan hjälper till att besvara uppsatsens första frågeställning, *[h]ur arbetar lärare med att konkretisera och kommunicera kunskapskravens innehåll?*, och fungerar således som ett komplement till Fråga 4.

Fråga 6 har bestämts till *Har rektorn gett några direktiv beträffande kunskapskraven och hur dessa ska förmedlas?*. Variabeln har två föreslagna värden, *ja* och *nej*, för att respondenterna ska tvingas tänka efter vilken styrning som finns. Syftet med frågan är dels att undersöka huruvida direktiv föreligger, samtidigt som resultatet visar om direktiven riktas specifikt mot vissa lärare eller hela lärarlaget.

Fråga 7 har bestämts till *Om ja, hur?*. Denna variabel är en direkt följdfråga vid jakande svar på Fråga 6 och besvaras med ett öppet svar då det annars ansetts begränsa respondenterna i deras svar.

Fråga 8 har bestämts till *Finns det tid avsatt för att arbeta med dessa frågor?* Föreslagna värden är endast *Ja* och *Nej*, återigen med syftet att tvinga respondenterna att ta ställning i ett, i detta avseende, antingen/eller-förhållande. Lärares arbetstid och vad som ingår i den reglerade arbetstiden är en omdebatterad fråga, vilket även det är anledning till att frågan lyfts i den här uppsatsen.

Fråga 9 har bestämts till *Arbetar du med kunskapskraven i ditt arbetslag/med andra lärare?*. Med den här variabeln undersöks ytterligare vilka arbetsätt som respondenterna har i sitt arbete med kunskapskraven. Ett aktivt arbete med kunskapskraven i arbetslaget visar på en samstämmighet i hur/om kunskapskraven förmedlas till eleverna, vilket undersöks ytterligare i denna och nästföljande fråga.

Fråga 10 har bestämts till *Om ja, på vilket sätt?*. Detta är en direkt följdfråga till Fråga 9, även denna med påbjudning om ett öppet svar. Återigen anses förutbestämda värden endast begränsa respondenterna, varför detta har undvikits helt.

Fråga 11 har bestämts till *Nedan följer tre utdrag ur kunskapskraven för svenska, engelska och matematik. Beskriv med egna ord vad det är eleverna ska kunna för att uppfylla kriterierna*. Variabeln är identisk med Fråga 7 i elevundersökningen och syftar delvis till att verka i jämförande syfte enkäterna emellan. Dessutom finns det ett intresse i att se eventuella differentieringar i svar lärare emellan. Lärarna har fått muntliga instruktioner att endast ge en förklaring till kunskapskravet i det/de ämnet/ämnen som de undervisar i.

Fråga 12-14 är så kallade kategoriseringsfrågor och är tillagda i resultatredovisningssyfte, då det kan förekomma skillnader i svar mellan olika kategorier av lärare. I Fråga 12 efterfrågas respondenternas kön med de valbara värdena *Man* och *Kvinna*. Ingen vikt har lagts vid de som eventuellt inte vill sorteras in i någon av dessa kategorier.

I Fråga 13 får respondenterna markera vilka åldrar de undervisar, med värdena *Grundskolan* och *Gymnasieskolan* som alternativ. När enkäten först togs ut rädde det ovisshet om tillräckligt många svar skulle erhållas. Då enkäten eventuellt hade behövt tas ut även i högstadiet för att ge ett tillfredsställande antal svar, lades denna fråga till.

Fråga 14 har bestämts till *Vilket/vilka ämnen undervisar du i?*. Då gymnasieskolan erbjuder ett brett sortiment av kurser har denna fråga fått ett öppet svar där respondenterna själva får ange sina respektive ämnen. Denna fråga hjälper samtidigt till vid kontroll av att lärarna har besvarat rätt del/delar av Fråga 11.

4.4. Undersökningens validitet och tillförlitlighet

Esaiasson lyfter fram problematiken kring *validitet* som utgör ett kroniskt och i princip olösligt problem för den empiriska samhällsvetenskapen. Detta eftersom forskningen arbetar både teoretiskt och operationellt dvs. frågorna formuleras utifrån teoretiska modeller medan undersökningen sker på en operationell nivå. Han gör i detta sammanhang skillnad mellan *intern* och *extern* validitet, där den interna validiteten hänför sig till möjligheterna att dra slutsatser kring det insamlade materialet medan extern validitet avser möjligheterna att utifrån ett mindre urval dra generella slutsatser kring en större population (Esaiasson 2007:63ff).

Som ovan nämnt är undersökningens urval begränsat vilket gör att undersökningens externa validitet (sett till gymnasieelever i allmänhet) blir svagare, men samtidigt är urvalet tillräckligt stort för att ge indikationer på hur resultatet av en mer omfattande undersökning skulle te sig. Undersökningen torde ha en hög intern validitet då antalet respondenter utgör omkring tio procent av den totala populationen på de båda skolorna. Vad gäller undersökningens tillförlitlighet får antas att respondenterna har svarat sanningsenligt och inte anpassat sina svar utifrån mottagaren. Det som talar för detta är bl.a. att undersökningen genomfördes anonymt och inom en kort tidsrymd.

5. Resultatredovisning

I resultatdelen nedan redogörs för insamlade data utifrån våra forskningsfrågor. Resultaten från elevenkäten har delats in i några olika temata; elevernas kännedom om kunskapskraven, hur kommuniceras kunskapskravens innehåll och elevernas kunskap om kunskapskraven. Därefter redogörs för lärarenkäten vars resultat är indelat i två delar: lärarnas kännedom och kunskaper om kunskapskraven och hur kommuniceras kunskapskravens innehåll.

För att göra informationen mer lätthanterlig för läsaren är merparten av all data i tabellerna nedan procentuella andelar. Dessa har, om inget annat anges, beräknats utifrån deltagarantalet (i tabellerna betecknat med N) från de enskilda skolorna. Procentandelarna har i samtliga fall avrundats till närmaste heltal. I lärarundersökningen har procentandelar inte angetts då fokusgruppen ansetts vara för liten.

5.1. Elevernas kännedom om kunskapskraven

Enkäten visar att en klar majoritet av eleverna på båda skolorna, 95 av de 105 tillfrågade (se Tabell 1 nedan), anser att det i *ganska* eller *mycket stor utsträckning* är viktigt för dem att få veta vilka krav som ställs för att uppnå de olika

betygsnivåerna. Endast ett fåtal, tio (10) stycken, av de tillfrågade eleverna ansåg att det var mindre viktigt. Dock bör noteras att ingen av eleverna i undersökningen ansåg att kännedom om kravbilden var viktig i *mycket liten utsträckning*.

Tabell 1. Utsträckningen eleverna anser att det är viktigt att få veta vad som krävs

Värde	Skola 1	Skola 2
<i>Mycket liten utsträckning</i>	0	0
<i>Mindre utsträckning</i>	11	7
<i>Ganska stor utsträckning</i>	32	28
<i>Mycket stor utsträckning</i>	56	65
<i>N</i>	62	43

På undersökningens andra fråga "Känner du dig säker på vad som krävs för att uppnå betyget E" angav 72 av de tillfrågade eleverna att de kände sig säkra på vad som krävdes av dem i de för tillfället pågående kurserna. Resterande 33 elever angav att de inte kände sig säkra på vad som krävdes av dem.

Tabell 2. Elever som känner sig säkra på vad som krävs av dem

Värde	Skola 1	Skola 2
<i>Ja</i>	66	72
<i>Nej</i>	34	28
<i>N</i>	62	43

Närmare beräkningar, upprättande av så kallade *konfidensintervall* (se beräkningar Bilaga 3), avseende de båda skolorna visar att det med 99% sannolikhet går att säga att minst 19 % (Skola 1) respektive 11% (Skola 2) utav eleverna känner sig osäkra på vad som förväntas av dem. Totalt för de båda skolorna svarade 33 av de 105 eleverna nej på frågan vilket utgör nästan en tredjedel av de tillfrågade.

Beträffande olikheter med avseende på kön har meningsskiljaktigheter endast påträffats i ovanstående fråga. Det samlade resultatet visas nedan i Tabell 3.

Tabell 3. Elever som känner sig säkra på vad som krävs av dem, efter kön

Värde	Killar	Tjejer
<i>Ja</i>	75	61
<i>Nej</i>	25	39
<i>N</i>	56	49

Som synes i Tabell 3 uppfattade 75% av de tillfrågade gymnasiekillarna att de hade full förståelse för vad som krävs av dem för att nå betyget E. Detta kan jämföras med tjejerna där ungefär 60% av de tillfrågade gav samma svar.

Sammantaget indikerar resultatet att det finns en medvetenhet hos eleverna om kravbildens existens och att det finns ett behov från elevernas sida av att få förståelse för denna kravbild. Emellertid är det ett stort antal elever som inte anser sig vara säkra på hur denna kravbild ser ut, vilket torde inverka på dessa elevers möjligheter att prestera goda resultat.

5.2. Hur kommuniceras kunskapskravens innehåll?

Som ovan nämns syftar Fråga 3 – 6 till att utreda vilka förutsättningar som lärare ger sina elever för att tillägna sig kännedom om kravbild. På frågan om eleverna oftast får instruktioner om vad som krävs för ett visst betyg i samband med nya uppgifter angav 46 av de tillfrågade eleverna att så var fallet, medan resterande 59 angav att lärarna oftast inte gav ut sådan information. Noterbart är den stora skillnaden mellan de båda skolorna där Skola 2 har en stark övervikt av elever som uppfattar får sådana instruktioner i samband med nya uppgifter medan det i Skola 1 indikeras ett motsatt förhållande.

Tabell 4. Elever som uppger att de får information i samband med nya uppgifter

Värde	Skola 1	Skola 2
Ja	26	72
Nej	74	28
N	62	43

De tillfällen då eleverna fick tillgång till information om betygskriterier i samband med att en uppgift delades ut angav en majoritet på båda skolorna att de förstod kunskapskraven ganska bra efter genomgången. Dock var det ett nämnvärt stort antal, 39 stycken, som lyfte fram att de trots sådan information fortfarande förstod kunskapskraven dåligt eller inte alls.

Tabell 5. Hur väl eleverna förstår den givna informationen

Värde	Skola 1	Skola 2
Inte alls	10	0
Dåligt	31	33
Ganska bra	56	60
Mycket bra	2	7
Ej svarat	2	0
N	62	43

Eleverna ombads också att beskriva de konkreta metoder som lärarna använder sig av för att förmedla kunskapskravens innehåll. Undersökningen indikerade att det kan finnas en skillnad mellan hur den kommunala skolan och friskolan arbetar med dessa frågor. Eleverna uppgav att den klart vanligaste metoden i Skola 1 var att

läraren introducerade kunskapskraven i början av terminen/kursen medan den vanligaste metoden i Skola 2 var introducerande av kunskapskraven inför varje enskild uppgift. Denna metod förekom i princip inte alls i Skola 1. Istället beskrev lärarna ofta i efterhand eller inte alls vad som hade krävts av eleverna för att uppnå ett visst betyg. Det sistnämnda förekom däremot inte alls på Skola 2.

I samband med denna fråga ombads eleverna även att ge egna förslag på om lärarna kunde göra någonting annorlunda och i så fall hur. Ett flertal elever uppgav att lärarna borde:

”Ge fler och tydliga exempel på hur ett betyg sätts” (elev Skola 1)

”Förklara mer konkret vad kunskapskraven betyder för en viss uppgift genom t.ex. elevexempel eller liknande” (elev på Skola 2)

”konkretisera de allmänna kunskapskraven så det blir mer tydligt” (elev på Skola 2)

En stor andel av eleverna, 29 stycken varav 25 från Skola 1, efterlyste också att läraren fokuserade mer på konkreta förklaringar av kunskapskraven istället för att enbart få ut kunskapskraven nedtecknade på ett papper.

”Förklara vad kriterierna innebär/betyder och inte bara läsa dem” (elev Skola 1)

”Man borde berätta mer konkret och inte lämna ut samma papper varje termin” (elev Skola 1)

I nedanstående Tabell 6 har värdena förkortats till siffror av utrymmestekniska skäl. Värdena upprepas därför i detalj nedan. Det skall samtidigt framhållas att respondenterna här har givits möjlighet att ge mer än ett svar, men att procentandelarna fortfarande är beräknade på det totala antalet respondenter vid respektive skola.

- (1) Introducerar kunskapskraven i början av terminen/kursen
- (2) Introducerar kunskapskraven inför varje ny uppgift
- (3) Beskriver i förväg vad kunskapskraven betyder för en viss uppgift
- (4) Beskriver i efterhand vad som krävdes för att få ett visst betyg
- (5) Lärarna berättar oftast inte vad som krävs för att nå upp till ett visst betyg
- (6) Annat

Tabell 6. Hur lärarna förmedlar kunskapskraven enligt eleverna

Värde	Skola 1	Skola 2
1	90	23
2	0	56
3	8	28
4	27	16
5	26	0
6	5	9
<i>N</i>	62	43

Sammantaget indikerar undersökningen att lärarna på den aktuella kommunala skolan inte arbetar aktivt med att införliva kunskapskraven i sin undervisning. Den dominerande kommunikationsmetoden på Skola 1 är den *sändarorienterade* där eleverna först i efterhand får insikt i vad som förväntades av dem. På Skola 2 används olika metoder av olika lärare, men eleverna lyfter fram att informationen inte alltid går fram trots lärarnas mer mångsidiga försök att hjälpa eleverna till bättre förståelse av kunskapskraven. Elever på båda skolorna pekar på att utdelning av papper inte per automatik medför att eleverna fått möjligheten att tillgodogöra sig kunskapskravens innehåll.

5.3. Elevernas kunskap om kunskapskraven

Som framgått av avsnitt 3.2.1 om läsbarhet kan texten i kunskapskraven i princip kategoriseras som *mycket svår byråkratsvenska*. När eleverna ställdes inför de tre utdragen ur kunskapskraven och ombads att med egna ord beskriva ”vad det är du ska kunna för att uppfylla kriterierna” (se Bilaga 1), framgick tydligt att elevernas förståelse för texterna minskade i takt med att antalet värdeord ökade.

Utifrån det inledande utdraget, från kursen Svenska 1 (se Bilaga 1 Fråga 7), kunde merparten av eleverna, 60 stycken, formulera ett eller flera konkreta exempel på vad de förväntades kunna:

”Att man kan prata och uttrycka sig någorlunda. Ha en röd tråd när man pratar och anpassa språket till de som lyssnar” (elev Skola 1)

Du ska kunna motivera något du har läst om och kan. Du ska presentera vad du tycker framför många, men du behöver inte vara säker och proffs på det. Du ska ha försökt att anpassa det och lyckats till viss del, men det är ingen ”wow-effekt” (elev Skola 1)

”Under en diskussion ska jag kunna framföra mina egna tankar och åsikter på ett sätt så att andra förstår. Jag ska kunna göra muntliga presentationer som är hyfsat bra där det går att förstå vad det är jag vill få sagt” (elev Skola 2)

”Att eleven ska kunna anpassa sitt språk efter sin publik. Att det ska finnas en röd tråd i det man säger och kunna förstås av mottagaren” (elev Skola 2)

Citaten vittnar om att det finns en viss enhetlig uppfattning bland eleverna kring hur utdraget ska tolkas, men samtidigt uppvisade ett flertal elever att de genomgående (även vad gäller utdragen i matematik och engelska) sätter likhetstecken mellan de allmänna kunskapskraven och ”att göra uppgifterna”.

”Läxor/det som man talat om på lektionerna” (elev Skola 1)

”Att man kan genomföra uppgiften efter instruktionerna” (elev Skola 1)

”Att man till viss del utför uppgiften som den skall” (elev Skola 2)

”Eleven utför uppgiften på ett grundligt sätt” (elev Skola 2)

”Man ska kunna utföra utgiften muntligt hyfsat bra” (elev Skola 2)

Utifrån det andra utdraget, från Engelska 5, hade eleverna större svårigheter att ge exempel på vad de förväntades kunna då hela 47 av de tillfrågade valde att inte avge något svar eller istället ge ett utlåtande om textutdragets formulering:

”Relativt är nyckelordet till betyget E!” (elev Skola 1)

”Förstår inte! De måste skriva enklare svenska!” (elev Skola 1)

”Relativt gentemot vad?” (elev Skola 2)

”Allting är relativt! Det ska vara lagom” (elev Skola 2)

”De borde använda enklare språk så att man förstår!” (elev Skola 2)

Citaten ovan visar på elevernas osäkerhet vad gäller svårare och tolkningsbara värdeord. Den enskilde elevens tolkning av utdraget hängde tydligt ihop med förståelsen för detta ord. Flertalet av de elever som besvarade frågan med egna ord valde att byta ut ordet relativt mot ord som t.ex. *hyfsat*, *ganska* och *någorlunda*:

”Att man kan använda språket skriftligt och muntligt hyfsat bra, att man har en hyfsat varierad vokabulär. Att man har ganska bra flyt i språket” (elev Skola 1)

”Att man kan någorlunda få fram vad man menar med viss variation i ord, ganska tydligt och röd tråd. Anpassa språket efter mottagare” (elev Skola 1)

”I både tal och skrift kan eleven använda hyfsat valda ord till ämnet. Eleven gör detta med viss tanke på ämne, läsare och tillfälle” (elev Skola 2)

Att ordet relativt är tolkningsbart gav också upphov till skilda tolkningar av utdraget. Några av elevernas svar avvek inte bara från majoritetens uppfattning utan gick även brett isär då de valde att ersätta eller tolka ordet relativt som antingen *lite* eller *väl*:

”Att eleven formulerar sig med lite variation och är lite sammanhängande” (elev Skola 1)

”Att kunna uttrycks sig på ett väl formulerat sätt och med flyt” (elev Skola 1)

Elevernas svar bekräftar alltså bilden av att det inte finns en samsyn bland eleverna av den kravbild som de arbetar mot.

Det sista utdraget, från Matematik 1a, visade sig vara det utdrag som eleverna hade svårast att förstå. En majoritet av de tillfrågade, 82 stycken, valde att inte svara eller angav att de inte förstod vad utdraget innebar. De elever som besvarade frågan kopplade inte alltid till själva texten utan tolkade mot bakgrund av matematikämnet som helhet:

”Att man ganska osäkert kan lösa vanliga uppgifter. Man redovisar på ett ytligt sätt hur man kom fram till svaret” (elev Skola 1)

”Man ska kunna de enkla uppgifterna och förklara dessa med viss säkerhet” (elev Skola 1)

”Kunna basic matte” (elev Skola 2)

”Att reflektera kring olika resonemang och kunna lösa problem” (elev Skola 2)

Några elevkommentarer indikerar att kravbilden i ämnet matematik länge varit synonymt med att klara proven och att eleverna saknar insikt i att det finns kursmål för varje enskild kurs oavsett ämne.

”Hänga med på lektionerna, plugga inför varje prov och hoppas på det bästa” (elev Skola 1)

”Matte handlar om att klara proven, har aldrig läst några kunskapskrav för matte innan” (elev Skola 2)

Sammantaget indikerar undersökningen att eleverna har en begränsad kunskap om kunskapskraven och dess formuleringar. Eleverna sätter inte sällan likhetstecken mellan ämnets kravbild och ”att göra uppgifterna” eller ”klara proven”. De delar av kunskapskraven som eleverna sätter egna ord på indikerar att det saknas en uniform tolkning/förståelse för hur kravbilden ser ut. Eleverna visar större förståelse för utdraget som inte är behäftat med en svårare typ av värdeord. Undersökningen indikerar också att eleverna på de båda skolorna saknar insikt om att det i matematikämnet finns en kravbild som står utanför ramen för läxor och prov.

5.4. Lärarnas kännedom och kunskap om kunskapskraven

På frågan ”I vilken utsträckning anser du att det är viktigt för dina elever att veta om vad som krävs för att få olika betyg?” anser majoriteten, sju (7) av de totalt åtta (8) lärarna, att det i ganska eller mycket stor utsträckning är viktigt för eleverna att få denna kunskap:

Tabell 7. Är det viktigt för dina elever att veta vad som krävs?

Värde	Skola 1 Antal	Skola 2 Antal
Mycket liten utsträckning	0	0
Mindre utsträckning	0	1
Ganska stor utsträckning	1	1
Mycket stor utsträckning	2	3

Lärarnas inställning överensstämmer således väl med de elevsvar som redovisats ovan och lyfter därmed tydligt fram att både elever och lärare anser det vara viktigt att eleverna får kännedom om kunskapskravens innehåll.

Lärarna på de båda skolorna anser att de har bra eller mycket bra koll på innebörden av kunskapskraven i sina respektive ämnen. Särskilt utmärker sig lärarna på Skola 1 där två av tre lärare anger högsta graden (10) av insikt medan lärarna på Skola 2 unisont anger något lägre gradering (6-8).

Undersökningen visar att det råder delade uppfattningar bland lärare på Skola 2 huruvida det finns tid avsatt för att arbeta med frågor relaterade till kunskapskraven, men samtliga uppger att de diskuterar frågorna i sina respektive ämnesgrupper, då främst under ämneskonferenser eller dylikt. Ett flertal av lärarna lyfter fram att de "försöker hinna med det under ämnestid, men vi har inte kommit så långt". Lärarna på Skola 1 är eniga om att sådan tid ej finns avsatt utan att dessa frågor faller in under ämneskonferenser. En lärare påpekar att samsyn kring kunskapskraven är "beroende av hur engagerade övriga ämneslärare är" och att "utfallet blir olika för varje konferens".

Gemensamt för de båda skolorna är att fokus vid diskussioner kring kunskapskraven är tolkning av kunskapskraven eller jämförelse av bedömningar.

I enkätens elfte fråga ombads lärarna att med egna ord beskriva vad det är eleverna ska kunna för att uppfylla kriterierna. Endast en av de deltagande lärarna från Skola 1 var behörig i något av de aktuella ämnena varför resultaten redovisas gemensamt.

Avseende utdraget från kursen Svenska 1 har lärarna liktydiga uppfattningar om kunskapskravens innehåll:

"I olika former av uppgifter (seminarium, tal, redovisning, debatt) muntligt presentera åsikter och fakta. Anpassa språknivå och form till angiven situationen". (lärare Skola 2)

"Samtala kring olika saker som de kan/har läst etc. Hålla anföranden och tal inför grupp där eleven håller sig till sitt ämne, vågar titta på de andra, vågar prata. Anpassat till situation vad gäller taltyp/talform, genomföra det på ett sätt som passar i situationen". (lärare Skola 2)

Endast en av de behöriga engelsklärarna valde att delge sin uppfattning kring innehållet i utdraget från kursen Engelska 5:

”Eleven har ett språk som en engelsktalande förstår, dvs. ganska tydligt och någorlunda sammanhängande. De får staka sig, men har också ett ordförråd som räcker till (är varierande nog för att diskutera olika saker muntligt och skriftligt). Är det skriftligt kan de sätta ihop en sammanhängande text (med vissa brister). Eleven har ett visst flyt men får komma av sig, kan ha lite bättre språk/lite mer formellt då man skriver t.ex. CV/håller tal jämfört med informell diskussion” (lärare Skola 2)

Avseende det sista utdraget från kursen Matematik 1 är lärarna i undersökningen att lärarna inte är helt eniga i uppfattningen av dess innebörd:

”Till exempel veta vad % är ($1\% = 1/100$). Kunna göra en enkel beräkning i ett steg med %” (lärare Skola 1)

”Eleven kan hjälpligt hantera begrepp och övergå mellan olika räknesätt, exempelvis bråk till procent” (lärare Skola 2)

”Både använda metoder (räkna) och förklara hur det fungerar” (lärare Skola 2)

Sammantaget visar undersökningen att lärarna anser att det är viktigt för eleverna att få kunskap kring den kravbild som finns. Lärarna anser att de själva har bra koll på innebörden av kunskapskraven i sina respektive ämnen, men där lärarna på Skola 2 placerar sig själva på en något lägre nivå än lärarna på Skola 1. Det finns ingen särskild tid avsatt för att arbeta med dessa frågor utan de diskuteras på ämneskonferenser/ämnestid, men arbetets framgång beror helt på lärarnas engagemang att ta tag i frågorna.

5.5. Hur kommuniceras kunskapskravens innehåll?

Undersökningen indikerar att det kan finnas en skillnad mellan hur lärarna på de båda skolorna arbetar. Lärarna på Skola 1 uppger att de inte delar ut kunskapskraven i samband med varje enskild uppgift medan samtliga lärare på friskolan uppger det motsatta.

Tabell 8. Antal lärare som tar upp kunskapskraven i samband med nya uppgifter

Värde	Skola 1 Antal	Skola 2 Antal
Ja	0	5
Nej	3	0

Även den efterföljande frågan, hur lärarna brukar göra när de går igenom kunskapskraven, ger ytterligare indikationer på att det kan finnas en skillnad vad gäller arbetssätt då två av lärarna på Skola 1 anger att de huvudsakligen introducerar kunskapskraven i början av terminen/kursen. En av lärarna på Skola 1 lyfter fram att denne använder en variation beroende på uppgift och även anger aktuella kunskapskrav i samband med provsituationer. Samtliga lärare på friskolan uppger att de använder en variation av metoder.

Tabell 9. Hur lärarna förmedlar kunskapskraven till eleverna

Värde	Skola 1 Antal	Skola 2 Antal
<i>Introducerar kunskapskraven i början av terminen/kursen</i>	3	4
<i>Introducerar kunskapskraven inför varje ny uppgift</i>	1	1
<i>Beskriver i förväg vad kunskapskraven betyder för en viss uppgift</i>	1	5
<i>Beskriver i efterhand vad som krävdes för att få ett visst betyg</i>	1	3
<i>Beskriver oftast inte vad som krävs för att nå upp till ett visst betyg</i>	1	0
<i>Annat</i>	1	0

Även om det tycks finnas en skillnad i hur lärarna på de båda skolorna förmedlar kunskapskraven sker ingen kontinuerlig uppföljning på endera skolan. Lärarna på de båda skolorna kontrollerar endast sporadiskt ifall eleverna har tagit till sig av den givna informationen. De uppger även att det från skolledningens sida inte finns några direktiv kring förmedlingen av kunskapskraven, utan det är upp till varje enskild lärare eller enskilt lärarlag att avgöra hur de vill hantera frågan.

Tabell 10. Hur frekvent lärarna arbetar med uppföljning av eleverna förståelse

Värde	Skola 1 Antal	Skola 2 Antal
<i>Inte alls</i>	1	0
<i>Ibland</i>	2	4
<i>Ofta</i>	0	1
<i>Varje gång</i>	0	0

Sammantaget indikerar undersökningen att lärarna på de båda skolorna använder olika metoder för att göra eleverna medvetna om kravbilden. Vanligast förekommande metod är introduktion av kunskapskraven vid termins- eller kursstart, även om lärarna på Skola 2 i större utsträckning arbetar med kunskapskraven i samband med enskilda uppgifter. På båda skolorna sker endast en sporadisk kontroll ifall eleverna är medvetna om hur denna kravbild ser ut. Det finns heller inga direktiv från skolledningarna beträffande hur kravbilden ska förmedlas till eleverna.

6. Diskussion

Nedan följer ett diskussionsavsnitt över de resultat som framkommit av undersökningen. Resultaten kommer att diskuteras avsnittsvis i enlighet med rubrikerna från resultatavsnittet.

6.1. Elevers och lärares kännedom om kunskapskraven

I de redovisade resultaten ovan syns tydligt att en majoritet av eleverna anser att det är viktigt för dem att få klarhet i vad som förväntas av dem. På förhand är detta inte ett särskilt oväntat resultat då bl.a. Illeris (2007) pekar på förståelse och motivationen som viktiga drivkrafter för lärande. Däremot var det anmärkningsvärt att så många som tio (10) av de tillfrågande eleverna angav att kännedom kring kunskapskraven var viktigt i *mindre utsträckning*. De tillfrågade lärarna visar på insikt kring att eleverna efterfrågar denna kunskap samtidigt som lärarnas uppfattning om sin egen förståelse för kunskapskraven vittnar om att de bör besitta tillräckliga kunskaper för att på ett adekvat sätt förmedla innehållet till eleverna.

Trots att både lärare och elever tycks vara överens om att kunskap kring kravbildens innehåll är viktig så uppger totalt 33 av eleverna att de inte är säkra på vad som krävs av dem för att uppnå betyget E i de kurser som de för närvarande läser. Utifrån de genomförda statistiska beräkningarna (se Bilaga 3) framgår att det med mycket hög sannolikhet är ett större antal på Skola 1 än på Skola 2 som känner sig osäkra på kravbildens innehåll. Att det alltid, oavsett pedagogiska metoder eller kommunikationsmodeller, finns ett antal elever som känner en sådan osäkerhet torde vara rimligt. Men det är alarmerande att undersökningen indikerar att en såpass stor andel som 19 procent, dvs. över 100 stycken, av eleverna på Skola 1 respektive 11 procent, dvs. omkring 50 stycken, av eleverna på Skola 2 känner en sådan osäkerhet. Undersökningens resultat går i linje med de som Agebjörn et al (2013) och Berggren (2013) fann i sina undersökningar vilket tyder på att problematiken inte begränsar sig till enskilda skolor.

6.2. Hur kommuniceras kunskapskravens innehåll?

Enligt resultaten ovan (Tabell 4 samt Tabell 8) var de två vanligaste metoderna att förmedla kunskapskraven, bland lärare, att de introduceras i början av terminen samt inför varje uppgift. En introduktion av kunskapskrav i början av terminen var alltså dominerande på Skola 1 samtidigt som resultaten från Tabell 8 visar att Skola 1 inte arbetar aktivt med kunskapskraven under terminen. Detta tyder på att lärare på Skola 1 kommunicerar mer *sändarorienterat* än *deltagarorienterat*. Att kunna förmedla kunskapen om kunskapskrav vid endast ett tillfälle kan ses som ett behavioristiskt tillvägagångssätt där kunskapen är objektiv och kan överföras från en person till en annan (Dysthe 2003:35). Att lärarna skulle lyckas förmedla kunskapskraven så eleverna förstod dem efter endast en genomgång är inte särskilt troligt. Eftersom resultaten av undersökningen tyder på att eleverna inte förstår efter endast en enskild genomgång kan det diskuteras varför lärarna över huvud taget presenterar kunskapskraven om de ändå inte har tänkt att arbeta aktivt med dem.

Att presentera kunskapskraven inför varje uppgift, som var den vanligaste metoden på Skola 2 är ett mer aktivt sätt att arbeta med kunskapskraven på. Genom att sätta kunskapskraven i relation till uppgifterna vill de göra kravbildens innehåll mer konkret för eleverna. Samtidigt var det endast tolv (12) elever på Skola 2 som lyfte fram att lärarna i samband med presentationen av kunskapskraven även beskriver vad dessa betyder för en viss uppgift t.ex. genom att ge elevexempel. Att beskriva kunskapskraven och dess betydelse för en uppgift tyder på ett mer sociokulturellt

arbetsätt där läraren låter kontexten stå i fokus (Dysthe 2003:41). Detta arbetsätt ger möjlighet för eleverna att sätta in kunskapskraven i ett sammanhang vilket gör innehållet mer autentiskt och lättare att förstå, något som även Hussey och Smith (2002) hävdar är nödvändigt för att man ska kunna utnyttja kunskapskrav i undervisningen.

Ett större antal elever, 17 stycken, från Skola 1 lyfter fram att deras lärare i efterhand beskriver vad som krävdes för en viss uppgift. Det är troligt att dessa elever uppfattar att läraren efter en provsituation eller uppgift redogör för rätt svar och anser att detta beskriver vad som krävdes för uppgiften, snarare än att det relateras till kunskapskraven. Det framgår inte av undersökningen huruvida lärarna efter feedback gav eleverna möjlighet att arbeta vidare med uppgiften för att förbättra sin prestation.

Undersökningen indikerar tydligt att det finns skillnader mellan hur de båda skolorna arbetar med kunskapskraven samt mellan elevernas kunskaper kring kunskapskraven (se ovan). Eleverna på Skola 2 uppgav en större förtrogenhet med kunskapskraven än elever från Skola 1. Denna skillnad tror vi delvis kan bero på hur kunskapskraven förmedlas. Ett mer sociokulturellt arbetsätt, som finns på Skola 2, tror vi kan ha större framgång beträffande att få eleverna att förstå kunskapskraven. Enligt Säljö (2000) är kunskaper och färdigheter något som vi blir delaktiga i genom interaktion med andra människor (Säljö 2000:21). Om kunskapskraven endast förmedlas asymmetriskt från läraren till eleverna sker alltså ingen kunskapsutveckling enligt det sociokulturella lärooperspektivet. Därför borde ett arbetsätt, exempelvis där eleverna även får diskutera kunskapskraven med varandra, vara ett bättre tillvägagångssätt för att få eleverna att förstå kunskapskraven. Även den sociopsykologiska kommunikationsteorin stödjer detta arbetsätt eftersom man där menar att lärandet utgår från gruppen samt att gruppdiskussioner bidrar till det pluralistiska kunskapsidealet (Jensen 2012:32).

6.3. Elevers och lärares kunskap om kunskapskraven

En tydlig distinktion mellan elevers och lärares kunskap om kunskapskraven tydliggörs genom att återigen citera läraren på Skola 2 som fick till uppgift att förklara kunskapskravet för Engelska 5:

”Eleven har ett språk som en engelsktalande förstår, dvs. ganska tydligt och någorlunda sammanhängande. De får staka sig, men har också ett ordförråd som räcker till (är varierande nog för att diskutera olika saker muntligt och skriftligt). Är det skriftligt kan de sätta ihop en sammanhängande text (med vissa brister). Eleven har ett visst flyt men får komma av sig, kan ha lite bättre språk/lite mer formellt då man skriver t.ex. CV/håller tal jämfört med informell diskussion”

Flera av lärarnas svar är, likt ovanstående citat, utförliga och skilda från den ursprungliga formuleringen. Detta indikerar på en djupare förståelse av kunskapskraven bland lärarna i de berörda gymnasieskolorna. Eleverna i undersökningen har inte angett utförliga svar likt lärarna, utan har ofta valt att begränsa sig till enmeningssvar där de antingen förklarar kunskapskravet med liknande ordalag eller beklagar sig över att de inte förstår innebörden av kravet.

Särskilt anmärkningsvärt är antalet bortfall i utdraget till Matematik 1a, där 82 av 105 respondenter i elevundersökningen valde att inte ge sina förklaringar till det utvalda kunskapskravet. Lärarna visade å andra sidan på flera tillämpningsområden av kunskapskravet i praktiken, vilket visar på en större förståelse av kravens innebörd.

Eftersom eleverna på de aktuella skolorna uppger i Tabell 4 att den större delen av dem oftast inte delges vad som krävs av dem för att uppnå ett visst betyg kan detta vara en direkt bidragande orsak till att de inte kan förklara kunskapskravens betydelse ytterligare. Dock uppger 46 av 105 respondenter i elevundersökningen att de anser sig ha fått instruktioner från sina lärare innan en uppgift lämnas ut. Då detta inte korrelerar mot antal svar vid förtydligande av kunskapskraven (se föregående stycke) torde det finnas andra bakomliggande orsaker till elevernas brist på förståelse av kunskapskraven.

En alternativ förklaring till det stora svarsbortfallet är att utdraget för Matematik 1a innehåller två begreppstunga meningar där den första är 22 ord lång. Björnsson (1968:39) rekommenderar meningar på 8-15 ord för att de inte läsbarheten ska försvåras. När svåra och abstrakta begrepp eller svåra formuleringar, så som "centrala begrepp i handling" samt ordet "representation" används kan detta ytterligare försvåra läsbarheten.

Björnsson (1968:156) rekommenderar att man skriver personligt för att förenkla läsbarheten på texten. Att *dua* läsaren är ett exempel som han använder. I *InfoMentors* material *HEJA* (2012) använder sig författarna av just den här metoden och tilltalar konsekvent eleverna i andra person singular. Vidare poängterar Björnsson (1968:157) att ett personligt tilltal i text inte bara förenklar utan dessutom gör texten mer tilltalande för läsaren. Då den tilltänkta målgruppen för kunskapskraven bland annat är eleverna som har till uppgift att efterleva de krav som finns uppställda, borde kraven därför vara utformade därefter. Vi efterfrågar därför två officiella material, där det ena är riktat enbart till elever där kunskapskraven förklaras utförligt, samt ett andra material som är riktat till lärare och skolledare.

7. Slutsats

Sammantaget anser vi att vår studie tydligt påvisar att den svenska skolan har ett problem när det gäller elevers kunskaper kring den rådande kravbilden. Att en stor andel av eleverna saknar förståelse för vad som förväntas är, enligt oss, ett problem som måste tas på allvar ifall den svenska skolan ska kunna vända den negativa trenden med fallande resultat. Trots att både lärare och elever anser att det är viktigt för eleverna att få kunskap om vad som förväntas av dem tycks detta arbete i mångt och mycket stå åt sidan för andra ändamål. Undersökningen visar att det tycks finnas en tydlig trend att förmedla kunskap kring kunskapskravens innehåll vid enstaka tillfällen trots att överföringspedagogik sedan länge varit tabubelagd inom lärarutbildningen. Vi menar att det är nödvändigt att arbeta aktivt med förståelsen för kravbilden för att i möjligaste mån säkerställa att fler elever får bättre förutsättningar för att lyckas i sina studier.

Precis som eleverna i undersökningen efterlyste menar vi att lärare bör ge tydligare instruktioner i samband med varje enskild uppgift och på detta sätt återkommande aktualisera kunskapskraven för eleverna. Som ett ytterligare steg i detta arbete menar vi att Skolverket måste ge lärare mer långtgående hjälp att konkretisera kunskapskravens innehåll för att undvika att varje enskild lärare gör sina egna tolkningar av styrdokumentens formuleringar. Som ovan nämnt är texten i de aktuella styrdokumenterna svårtillgänglig på grund av det byråkratiska språket. I enlighet med regeringens skrivelse *Tydliga mål och kunskapskrav i grundskolan* efterlystes styrdokument som var tydligare, vilket de enligt vår mening har blivit men endast ur ett strikt byråkratiskt perspektiv. Införandet av t.ex. det centrala innehållet differentierar de olika kurserna på ett tydligare sätt än tidigare, men precis som undersökningens resultat tyder på har, vid valet av formuleringar, lite hänsyn tagits till de som ytterst berörs av dokumentens innehåll. Enligt vår mening bör Skolverket ha två dokument, ett formulerat utifrån en byråkratisk diskurs och ett formulerat utifrån en användardiskurs. Med detta avser vi ett dokument där skolverket konkretiserar den byråkratiska texten så att lärare ges en tydlig ledning i kravbildens innehåll. Utan en uniform tolkning avseende innehållet kan vi svårtligen påstå att bedömningen av våra elever sker på ett rättssäkert sätt.

7.1. Avslutande reflektioner

I förstone vill vi reflektera över urvalet inför arbetet med den här uppsatsen. Bekvämlighetsurvalet, som vi har använt oss av, är inte optimalt vid den här typen av undersökningar där urvalet ska vara mer slumpmässigt. Däremot fanns ingen möjlighet till en bättre urvalsmetod då vi inte gavs möjlighet att besöka skolor i den omfattning som vi önskade. Vid ett återskapande av den här undersökningen föreslår vi att man i möjligaste mån eftersträvar ett obundet slumpmässigt urval, så kallat *namn i hatt*-urval för ett mer slumpmässigt urval (Esaïasson et al 2007:201). Detta ökar validiteten då man kan säkerställa att ingen part styr vilka som omfattas av undersökningen.

I vår undersökning deltog totalt åtta (8) lärare och 105 gymnasieelever. Urvalets storlek gör att det inte går att dra några generella slutsatser avseende svenska gymnasieelever eller gymnasielärare i allmänhet, däremot kan generella slutsatser dras vad avser de aktuella skolorna. Det låga lärardeltagandet begränsar undersökningens externa validitet, men ger en grogrund för vidare forskning på området. Vid ett återskapande av den här undersökningen är det därför lämpligt att inkludera ett större antal skolor vilket därigenom skulle kunna ge ett större antal respondenter till undersökningen. Ytterligare en faktor som hade kunnat bidra till en högre validitet, med avseende framför allt på lärarundersökningen, hade varit att genomföra intervjuer i stället för enkätundersökningar. På detta sätt hade mer utförliga svar kunnat erhållas samtidigt som vissa nödvändiga följdfrågor hade kunnat ställas i kompletterande syfte.

8. Litteraturförteckning

- Agebjörn, Markus et al. 2013. *Förstår eleverna vad de ska kunna?*.
<http://hdl.handle.net/2077/33851>. Hämtad: 2014-01-01.
- Ambjörnsson, Fanny. 2003. *I en klass för sig*. Stockholm: Ordfront förlag.
- Arevik, Niklas. 2012-11-01. *Skolverket sågar "översättning" av läroplanen*.
I: Lärarnas tidning.
<http://www.lararnasnyheter.se/lararnas-tidning/2012/11/01/skolverket-sagar-oversattning-laroplanen>. Hämtad: 2013-12-31.
- Björnsson, Carl-Hugo. 1968. *Läsbarhet*. Stockholm: Liber.
- Craig, Robert. 1999. *A first look at communication theory*.
- Dysthe, Olga. 2003. *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Esaiasson, Peter et al. 2007. *Metodpraktikan*. Stockholm: Norstedts Juridik AB.
- Garmos, Hans. 2002. *Sannolikhetslära och statistik för lärare*.
Lund: Studentlitteratur.
- Grunig, James & Hunt, Todd. 1984. *Medier och kommunikation*.
Lund: Studentlitteratur.
- Hedlund, Anna Maria. 2008. *Med sikte på livslångt lärande*.
<http://hdl.handle.net/2077/19937>. Hämtad: 2014-01-01.
- Hussey, Trevor. & Smith, Patrick. 2002. *The trouble with learning outcomes*.
Active learning in higher education 3.
- Hyltegren, Gunnar. 2012-12-21. *Betygens kunskapskrav är obegripliga*.
I: Göteborgs-Posten.
<http://www.gp.se/nyheter/debatt/1.1170218-betygens-kunskapskrav-ar-obegripliga>.
Hämtad: 2013-12-31.
- Illeris, Knud. 2007. *Lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- InfoMentor. 2012. *HEJA*. <http://www.infomentor.se>
- Jensen, Mikael. 2012. *Kommunikation i klassrummet*. Lund: Studentlitteratur.

- Jogbratt, Ulf et al. 2012-11-29. *Kraven svåra att förstå*. I: Lärarnas tidning.
<http://www.lararnasnyheter.se/lararnas-tidning/2012/11/29/kraven-svara-forsta>.
Hämtad: 2013-12-31.
- Linde, Göran. 2012. *Det ska ni veta!*. Lund: Studentlitteratur.
- Regeringen. 2007. *Tydliga mål och kunskapskrav i grundskolan*.
<http://www.regeringen.se/content/1/c6/08/14/28/7dbcf0d.pdf>.
Hämtad: 2013-12-31.
- Skolverket. 2011a. *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola*.
<http://www.skolverket.se/publikationer?id=2705>.
Hämtad 2013-12-31.
- Skolverket. 2011b. *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet*.
<http://www.skolverket.se/publikationer?id=2575>.
Hämtad 2013-12-31.
- Skolverket. 2012a. *Kommentarmaterial till kunskapskraven i svenska*.
<http://www.skolverket.se/publikationer?id=2827>. Hämtad: 2014-01-01.
- Skolverket. 2012b. *Kommentarmaterial till kunskapskraven i engelska*.
<http://www.skolverket.se/publikationer?id=2825>. Hämtad: 2014-01-01.
- Skolverket. 2012c. *Kommentarmaterial till kunskapskraven i matematik*.
<http://www.skolverket.se/publikationer?id=2833>. Hämtad: 2014-01-01.
- Säljö, Roger. 2000. *Lärande i praktiken*. Stockholm: Norstedts Akademiska förlag.
- Vetenskapsrådet. 2002. *Forskningsetiska principer*.
<http://codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>. Hämtad: 2014-01-01.

Bilaga 1: Elevundersökning

1. I vilken utsträckning anser du att det är viktigt att få veta vad som krävs för att få olika betyg?

Mycket liten utsträckning	Mindre utsträckning	Ganska stor utsträckning	Mycket stor utsträckning
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2. Känner du dig säker på vad som krävs för att uppnå betyget E?

Ja Nej

3. När du får uppgifter i skolan, får du då oftast samtidigt instruktioner om vad som krävs för att få ett visst betyg? Ja Nej

4. Om du får instruktioner, hur väl förstår du efter genomgången vad du ska göra för att få ett visst betyg?

Inte alls	Dåligt	Ganska bra	Mycket bra
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

5. Hur gör lärarna när de går igenom kunskapskrav för dig? Kryssa i det/de svarsalternativ som stämmer bäst:

- Introducerar kunskapskraven i början av terminen/kursen
- Introducerar kunskapskraven inför varje ny uppgift
- Beskriver i förväg vad kunskapskraven betyder för en viss uppgift
- Beskriver i efterhand vad som krävdes för att få ett visst betyg
- Lärarna berättar oftast inte vad som krävs för att nå upp till ett visst betyg

Annat:

6. Tycker du att man bör göra på något annat sätt? I så fall hur:

7. Nedan följer tre utdrag ur kunskapskraven för svenska, engelska och matematik. Beskriv **med egna ord** vad det är du ska kunna för att uppfylla kriterierna.

Följande är ett utdrag ur ämnesplanen för Svenska 1:

För betyget E:

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

Följande är ett utdrag ur ämnesplanen för Engelska 5:

För betyget E:

I muntliga och skriftliga framställningar i olika genrer kan eleven formulera sig **relativt** varierat, **relativt** tydligt och **relativt** sammanhängande. Eleven kan formulera sig med **visst** flyt och **i någon mån anpassat** till syfte, mottagare och situation.

Följande är ett utdrag ur ämnesplanen för Matematik 1a:

Eleven kan **med viss säkerhet** visa innebörden av centrala begrepp i handling samt **översiktligt** beskriva innebörden av dem med **någon** annan representation. Dessutom växlar eleven **med viss säkerhet** mellan dessa representationer.

8. Jag som svarar är: Kille Tjej

9. Årskurs Gymnasiet: 1 2 3

10. Jag som svarar läser _____program /
inriktning

TACK FÖR DIN MEDVERKAN! ☺

Bilaga 2: Lärarundersökning

1. I vilken utsträckning anser du att det är viktigt för dina elever att veta om vad som krävs för att få olika betyg?

I mycket liten utsträckning	Mindre utsträckning	Ganska stor utsträckning	Mycket stor utsträckning
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2. I vilken utsträckning anser du att du har koll på innebörden av kunskapskraven i dina ämnen?

Mycket liten utsträckning					Mycket stor utsträckning				
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

3. När du delar ut en uppgift till eleverna brukar du då oftast samtidigt beskriva (muntligt eller skriftligt) vad som krävs för att uppnå ett visst betyg?

Ja Nej

4. Hur brukar du göra när du går igenom kunskapskrav för eleverna? Kryssa i de svarsalternativ som stämmer bäst:

- Introducerar kunskapskraven i början av terminen
 - Introducerar kunskapskraven inför varje ny uppgift
 - Beskriver i förväg vad kunskapskraven betyder för en viss uppgift
 - Beskriver i efterhand vad som krävdes för att få ett visst betyg
 - Beskriver oftast inte i förväg vad som krävs för att nå upp till ett visst betyg
 - Annat:
-
-

5. Om du ger instruktioner, kontrollerar du efter genomgången att eleverna förstår vad de ska göra för att uppnå ett visst betyg?

Inte alls	Ibland	Ofta	Varje gång
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

6. Har rektorn gett några direktiv beträffande kunskapskraven och hur dessa ska förmedlas? Ja Nej

7. Om ja, hur?

8. Finns det tid avsatt för att arbeta med dessa frågor? Ja Nej

9. Arbetar du med kunskapskraven i ditt arbetslag/med andra lärare?
 Ja Nej

10. Om ja, på vilket sätt?

11. Nedan följer tre utdrag ur kunskapskraven för svenska, engelska och matematik. Beskriv **med egna ord** vad det är eleverna ska kunna för att uppfylla kriterierna.

Följande är ett utdrag ur ämnesplanen för Svenska 1:

För betyget E:

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

Följande är ett utdrag ur ämnesplanen för Engelska 5:

För betyget E:

I muntliga och skriftliga framställningar i olika genrer kan eleven formulera sig **relativt** varierat, **relativt** tydligt och **relativt** sammanhängande. Eleven kan formulera sig med **visst** flyt och **i någon mån anpassat** till syfte, mottagare och situation.

Följande är ett utdrag ur ämnesplanen för Matematik 1a:

Eleven kan **med viss säkerhet** visa innebörden av centrala begrepp i handling samt **översiktligt** beskriva innebörden av dem med **någon** annan representation. Dessutom växlar eleven **med viss säkerhet** mellan dessa representationer.

12. Jag som svarar är: Man Kvinna

13. Lärare i Grundskolan: Gymnasiet:

14. Vilket/vilka ämnen undervisar du i?

TACK FÖR DIN MEDVERKAN! ☺

Bilaga 3: Beräkningar

Nedan redovisas gjorda beräkningar för upprättande av två så kallade konfidensintervall, ett 95%-igt respektive 99%-igt, med avseende på elevenkätens andra frågeställning. Graden på konfidensintervallet avgör hur pass sannolikt det är att det sanna värdet ligger i intervallet varför vi valt att använda intervallet med högst säkerhet i resultatet ovan (noterbart är att 95%-iga konfidensintervall används vid valundersökningar). Vi redovisar dock båda då vi vill påvisa att skillnaden mellan de båda är liten. Utgångspunkten för dessa beräkningar har hämtats ur Tom Brittons och Hans Garmos bok *Sannolikhetslära och statistik för lärare* (2002), främst sidan 295-297. Då undersökningens stickprov är för litet i relation till det totala antalet gymnasieelever i svenska skolan har beräkningarna gjorts med avseende på en ändlig population, 500 respektive 540 elever. Vid beräkningarna har också elevsvaren antagits vara normalfördelade i förhållande till den totala populationen.

Beräkningar för Skola 1

$N = \text{totalpopulation} = 540$ $n = \text{antal elevsvar} = 62$

$P = \text{uppskattad sannolikhet} = \frac{x}{n} = \frac{21}{62} = 0.338796774$

Insättning av värden i given formel ger:

$$0.3387 \pm 1.96 \sqrt{\frac{0.3387(1 - 0.3387)(540 - 62)}{62(540 - 1)}}$$
$$0.3387 \pm 0.1109$$

Vilket ger ett 95%-igt konfidensintervall [0.2278 ; 0.4496]

$$0.3387 \pm 2.5758 \sqrt{\frac{0.3387(1 - 0.3387)(540 - 62)}{62(540 - 1)}}$$
$$0.3387 \pm 0.145695$$

Vilket ger ett 99%-igt konfidensintervall [0.193 ; 0.484]

Beräkningar för Skola 2

Samma sorts beräkningar för Skola 2 ger följande två konfidensintervall:

95%-igt [0.151 ; 0.407]

99%-igt [0.111 ; 0.447]