



GÖTEBORGS UNIVERSITET

”Fördelarna överväger nackdelarna”

En kvalitativ studie om hur svensklärare tolkar
kunskapskraven i Svenska 1 jämfört med
betygskriterierna i Svenska A

Pernilla Arvidsson & Blerand Haliti

LAU395

Handledare: Göran Brante

Examinator: Anita Wallin

Rapportnummer: 31



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Abstract

Examensarbete inom Lärarprogrammet LP01

Titel: "Fördelarna överväger nackdelarna" – En kvalitativ studie om hur svensklärare tolkar kunskapskraven i Svenska 1 jämfört med betygskriterierna i Svenska A.

Författare: Pernilla Arvidsson & Blerand Haliti

Termin och år: HT 2013

Kursansvarig institution: Institutionen för sociologi och arbetsvetenskap

Handledare: Göran Brante

Examinator: Anita Wallin

Rapportnummer: 31

Nyckelord: Betygskriterier, kunskapskrav, tolkning, fördelar, nackdelar

Sammanfattning

Syftet med denna studie är att undersöka lärares syn på hur kunskapskraven i Svenska 1 har förändrats i jämförelse med betygskriterierna i Svenska A som de hette tidigare. För att få svar på syftet har kvalitativa intervjuer genomförts med åtta lärare samt en gruppdiskussion med fyra lärare. Forskningsfrågan i uppsatsen har varit: Hur har betygskriterierna ändrats i svenskämnet på gymnasiet, och vilka för- och nackdelar innebär det enligt lärarna vid deras bedömning?

I den teoretiska bakgrunden berörs viss tidigare forskning som gjorts kring implementering av nytt betygssystem. Enligt den tidigare forskning som finns riktas det mycket kritik kring både det normrelaterade betygssystemet och det målrelaterade betygssystemet. Det normrelaterade fick kritik för sin utformning och det målrelaterade fick kritik för att det fanns brister vid implementeringen vilket bidrog till orättvisa betyg. Därför finns det i den teoretiska bakgrunden också en jämförelse mellan det normrelaterade och kriterierelaterade betygssystemet. Forskning kring Lgy 11 är begränsad, men det finns några studentuppsatser och några utvalda har tagits upp i denna studie som anses relevanta. Dessutom jämförs kriterierna i Svenska A med kunskapskraven i Svenska 1 för att få en bakgrund till problematiken som kan uppstå i tolkningsfrågan hos lärare. Intervjumaterialet har analyserats genom kategorisering för att få ett centralt innehåll. Kategorierna som utkristalliserades från materialet finns redovisade under resultatdelen. Resultatet visar att lärare är övervägande positiva till kunskapskraven i Svenska 1, då det framförallt blir mer rättvist med fler steg, men också att det nu är tydligare. Betydelse för både lärare och elever är att de nya kunskapskraven medför större ansvar för båda parterna.

Förord

Vi vill tacka vår handledare för att ha varit rak och rättvis med stöttning och råd. Utan de lärare som ställt upp med sin tid på både intervju och gruppdiskussion hade denna studie inte gått att genomföra. Vi vill därför rikta ett stort tack till dessa personer.

Innehåll

1.	Inledning.....	1
2.	Syfte och problemformulering	2
2.1	Syfte.....	2
2.2	Problemformulering.....	2
3.	Teoretisk anknytning (tidigare forskning)	2
3.1	Det målrelaterade betygssystemet och det normrelaterade betygssystemet	3
3.2	Fler kritiska röster om det målrelaterade betygssystemet	6
3.3	Studentuppsatser i ett tidigt skede av Lgy 11	7
3.4	Kriterierna i Svenska A och kunskapskraven i Svenska 1	9
4.	Metod och material.....	13
4.1	Avgränsning och urval	13
4.2	Tillvägagångssätt	14
4.3	Analysmetod.....	16
4.4	Reliabilitet, Validitet och Generaliserbarhet.....	16
4.4.1	Reliabilitet	16
4.4.2	Validitet	17
4.4.3	Generaliserbarhet	17
4.5	Etik.....	17
5.	Resultatredovisning.....	18
5.1	Fler steg – ”2,5 poäng är värda mycket”	19
5.2	”De måste uppnå alla kriterier för att få ett betyg”	20
5.3	Värdeorden.....	21
5.4	”Det är samma terminologi”	23
5.5	Progressionen i kriterierna	23
5.6	”Fler saker skall vara med” /Fler moment	24
6.	Slutdiskussion	25
6.1	De största faktorerna med förändringen av kunskapskraven i jämförelse med kriterierna.....	25

6.2 Tolkningsaspekten.....	27
6.3 Slutsats och vidare forskning.....	28
7. Litteraturförteckning.....	29
7.1 Tryckta källor och uppsatser	29
7.2 Elektroniska källor	30
Bilaga 1	31
Frågor till lärarna	31
Bilaga 2	32
Inför gruppdiskussion.....	32
Bilaga 3	33
Betygskriterier för Svenska A	33
Bilaga 4	34
Kunskapskrav för Svenska 1	34

1. Inledning

Under åren 1962-1994 då det normrelaterade betygssystemet rådde i Sverige riktades det mycket kritik mot det för att systemet var för orättvist eftersom man då jämförde elever med varandra istället för att mäta elevernas kunskap. Därför infördes 1994 ett målrelaterat system där eleverna istället för att jämföras med varandra blev individuellt bedömda utefter deras kunskaper, då detta skulle bli mer rättvist. Kritiken mot det målrelaterade systemet har haglat de senaste åren då det fanns brister vid implementeringen vilket bidrog till orättvisa betyg och 2011 infördes parallellt med den nya läroplanen (Lgy11¹) nya betygskriterier och fler betygssteg. Både elever och lärare upplevde i början att det var svårt att anpassa sig:

”Ingen verkar veta vad de håller på med. Lärarna säger jämt att ’vi vet inte hur det kommer gå, vi vet inte hur vi ska betygsätta’.”²

Citatet ovan kommer från en artikel på Sveriges Radio (1/11 2012). Lgy11 var då helt nytt för både lärare och elever. I artikeln står det att den främsta avsikten med det nya sexgradiga systemet var att betygen skulle bli mer exakta och mer rättvisa än vad betygen hade varit med de fyrgradiga betygsstegen. Lärarförbundets ordförande menade vid den tidpunkten att lärarna hade fått för lite stöd och vägledning från regeringen samt att det har varit många reformer på kort tid, där betygssystemet bara varit en del. Utbildningsministerns statssekreterare hävdade dock motsatsen och menade att lärarna inte fått dåligt underlag och regeringen hade satsat mer pengar på denna reform än vad de gjorde på 90-talet. Statssekreteraren menade också att: ”Det är ju naturligt att lärarna är osäkra när man inför ett nytt betygssystem, men det finns väldigt mycket stödmaterial för lärarna som Skolverket har tagit fram på regeringens uppdrag. De nya betygskriterierna är tydligare än i det gamla systemet, så jag tror att det här systemet kommer att fungera bra när det har satt sig och alla blir vana vid det.”³

Varför man bör ta upp och jämföra de två senaste betygsreformerna är för att båda reformerna utsatts för mycket kritik. De nya kunskapskraven med fler steg ska vara svaret på denna kritik och den här studien har riktat in sig på att undersöka lärares syn på hur kunskapskraven i Svenska 1⁴ har förändrats efter införandet av Lgy11 i jämförelse med betygskriterierna i Svenska A⁵ som det hette tidigare. Huvudfokus är alltså inte att jämföra det normrelaterade systemet (med graderna 1-5) med det målrelaterade, utan vi ska jämföra två målrelaterade betygskriterier för två kurser som täcker i princip samma innehåll. Det innebär att vi ska jämföra U-MVG med F-A betygsgraderna, som har samma system som grund (det målrelaterade), men som för den första kursen i svenska (Svenska A eller Svenska 1) har olika

¹ Skolverket. (2010). *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011*. Stockholm: Regeringen.

² Sveriges Radio. (2012). *Nya betygsskalan skapar förvirring bland lärare*. Hämtad 2013-12-11, från <http://sverigesradio.se/sida/artikel.aspx?programid=3993&artikel=5330599>

³ Ibid (2012)

⁴ SKOLFS (2010). *Förordning (SKOLFS 2010:261) om ämnesplaner för de gymnasiegemensamma ämnena*. Stockholm: Regeringen. s. 162ff.

⁵ Skolverket. (u.å). *Tidigare kursplaner för gymnasieskolan (före 2011). Ämne – Svenska. Svenska A (SV1201)*. Hämtad 2013-12-27, från http://www.skolverket.se/laroplaner-amnen-och-kurser/gymnasieutbildning/gymnasieskola/kursplaner-fore-2011/subjectKursinfo.htm?subjectCode=SV&courseCode=SV1201&lang=sv#anchor_SV1201

kriterier för vad som ska bedömas. Vi kommer dock att nämna det normrelaterade och det målrelaterade systemet i jämförelse med varandra i studien eftersom kritiken bakom dessa system är en av anledningarna till att dessa nya betygskriterier med fler steg har skapats. För att begränsa studien har vi valt att studera betygskriterierna i svenskämnet för de olika kurserna Svenska A, där U-MVG fanns och i Svenska 1, där F-A är kunskapskraven. Svenska valdes eftersom det är ett gymnasiegemensamt ämne, alla elever på gymnasiet läser denna kurs. Dessutom är de nya kunskapskraven utformade så att samma terminologi och värdeord förekommer i alla ämnen på gymnasiet, så denna studies diskussioner skulle man också kunna tillämpa på något annat ämne på gymnasiet.

En annan anledning till varför denna studie görs är för att forskningen kring Lgy11 fortfarande är begränsad och en jämförelse mellan kriterier i de olika kurserna för det målrelaterade systemet finns inte, vilket är nödvändigt i synnerhet från det lärarperspektiv som denna studie eftersträvar.

2. Syfte och problemformulering

2.1 Syfte

Syftet är att undersöka lärares syn på hur kunskapskraven i Svenska 1 har förändrats i jämförelse med betygskriterierna i Svenska A som de hette tidigare.

2.2 Problemformulering

Hur har betygskriterierna ändrats i svenskämnet på gymnasiet, och vilka för- och nackdelar innebär det enligt lärarna vid deras bedömning?

3. Teoretisk anknytning (tidigare forskning)

Vi har inte funnit någon forskning kring jämförandet av kriterierna i de olika förordningarna och övrig forskning om Lgy11 är begränsad. Däremot finns det forskning om implementering av nya betygssystem och några exempel på det nämns i detta avsnitt. Övervägande resultat visar att lärare är osäkra på hur man ska betygsätta i början, då kriterierna ofta upplevs som otydliga och svåra att tolka. Det är en av anledningarna till att det har det riktats mycket kritik mot det målrelaterade betygssystemet, vilket visas i denna studie med ett par exempel. I studien sammanställs också vad det målrelaterade betygssystemet innebär i jämförelse med det normrelaterade betygssystemet, då det pågår en diskussion bland forskare om vilket system som fungerar bäst. Även om forskningen kring Lgy11 är begränsad, då läroplanen fortfarande är relativ ny, finns det till exempel examensuppsatser från lärarutbildningen där jämförelser görs och som kan vara relevanta för denna studie. Någon större tyngd kan dock inte läggas i dessa studier, då det empiriska materialet är begränsat. Vidare kan studierna ha svagheter då de gjordes i början av Lgy11 introducerades och lärarna ännu inte hunnit

diskutera kriterierna med varandra eller läst igenom dem ordentligt på egen hand. De beskrivs kort för att visa vad lärarna ansåg precis när SKOLFS (2010)⁶ var nytt. Slutligen görs en jämförelse mellan kriterierna i Svenska A och kunskapskraven för Svenska 1 för att belysa en del av problematiken och skillnaderna som finns, när lärare nu ska tolka de nya kriterierna. Jämförelsen visar att det område som lärare har att ta beslut om elevers betyg utifrån har blivit mer komplicerat.

3.1 Det målrelaterade betygssystemet och det normrelaterade betygssystemet

Tholin (2006) har beskrivit de olika betygssystemen som Sverige har haft. För denna studie är övergången mellan det normrelaterade och målrelaterade betygssystemet intressant eftersom de systemen har lagt grunden för det systemet som råder idag. I det normrelaterade betygssystemet var betygen relativa och eleverna jämfördes med varandra. Det fanns en betygsskala på fem steg där man hade en förutbestämd procentsats på hur betygen skulle fördelas över landet.⁷

Betyg	1	2	3	4	5
% elever	7	24	38	24	7

Tholin menar att genom det normrelaterade betygssystemet blev den centrala styrningen av skolan starkare än någonsin. Han skriver att Lgr62 och Lgr69 grundlade hur skolans socialiserande roll skulle anpassas i skolans vardag samt att det både gavs detaljerade anvisningar och arbetssätt på ämnesnivå. Därför kan man enligt Tholin hävda att detta system kräver en hårt centralt styrd skola. För att kunna jämföra elever med varandra måste man ha jämförbara förhållanden. Systemet har från sitt införande till dess avskaffande också utsatts för en del kritik, som till exempel att lärarna var för hårt bundna till procentsatsen, det främjade inte ett samarbete, eleverna jämfördes och betygen sa inte något om elevens prestation.⁸ Detta kan dock diskuteras, då procenten gällde för riket och inte för klassen. Huruvida det har ändrats på samarbete för eleverna och att de inte jämförs med varandra i det målrelaterade systemet kan också diskuteras, och några forskare ger exempel på detta (se nedan). Under 80-talet går skolorna ifrån att tidigare varit hårt centralstyrda till att få en större lokal frihet. I mitten av 90-talet får skolan ett nytt betygssystem, det målrelaterade betygssystemet. Detta innebar att de lärare som tidigare varit vana vid en strikt styrning nu själva skulle genomföra en reform som innebar en omfattande lokal styrning. Tholin menar att detta kan vara en av förklaringarna till den osäkerhet som fanns bland lärare när det nya systemet infördes.⁹

⁶ SKOLFS (2010). *Förordning (SKOLFS 2010:261) om ämnesplaner för de gymnasiegemensamma ämnena*. Stockholm: Regeringen.

⁷ Tholin, J. (2006). *Att kunna klara sig i ökänd natur. En studie av betyg och betygskriterier – historiska betingelser och implementering av ett nytt system*. Högskolan i Borås. s. 67.

⁸ Ibid (2006). s. 72.

⁹ Ibid (2006). s. 94f.

Selghed (2010) är kritisk till det målrelaterade betygssystemet som infördes i mitten av 1990-talet. I det betygssystemet finns det förutbestämda mål att sträva mot och mål att uppnå. Kunskaper ska ses som kvalitativa olikheter och betygen ska uttrycka vilken nivå eleven ligger på. Elevernas prestationer bedöms mot de krav som på förhand har bestämts nationellt och lokalt, vilka kommer i uttryck på de olika kriterierna på de olika betygsstegen.¹⁰ Selghed anser att det finns två aspekter vid bedömning. Den ena är vad som ska bedömas, vilket kunskapskrav och kriterier uttrycker. Den andra är hur det ska bedömas och det är denna aspekt Selghed ställer sig kritisk mot. Han menar att lärare har en ”verktygslåda” i form av olika dokument som visar hur man ska bedöma och det mest påtagliga dokument för grundskolan och gymnasieskolan är kursplanerna.¹¹ Selghed skriver att:

Skillnader i elevernas kvalitativa kunnande ska avspeglas i kriterierna för de olika betygsstegen och utgöra måttstocken mot vilka elevens prestation ska ställas. Det innebär i första hand, att det är arten av kunnande som ska betygsättas. Förmågorna eller kompetenserna byggs upp kring fyra kunskapsformer: *fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet* (2010, s. 83).

Elevernas prestationer jämförs med kriterierna och i tidigare betygssystem jämfördes eleverna istället med varandra. Det är upp till läraren att avgöra om eleverna har nått de mål och kriterier som krävs för det önskade betyget och betygssättningen ska vara rättvis och likvärdig i hela landet. Detta betygssystem kännetecknas av en stor öppenhet och betygssättningen ska vara tillgängliga både för lärare, men också för elever och föräldrar. Selghed skriver att mellan 1995-2000 var det förhållandevis tyst kring betygssystemet och menar att det kan bero på att det var nytt och att många lärare arbetade med betygssättning på samma sätt som de hade arbetat med det normrelaterade betygssystemet, fast med en ny betygsstige. Kritiken var nästan obefintlig och Selghed skriver att betygssystemet förmodligen uppfattades som genomtänkt.¹² Det går med andra ord att anta att implementering av nya betygssystem är besvärliga och att de ibland kan tänkas leda till att lärare inte uppfyller intentionerna med reformen, då de istället följer sina rutiner.

Kritiken mot det målrelaterade systemet kom i början av 2000-talet genom en av Skolverkets granskningar som visade att betygen förmodligen inte var rättvisa och likvärdiga över hela landet. Stödmaterial och handlingsplaner publicerades för att stödja lärarna i deras arbete.¹³ Skolverket konstaterade att även om lärare har en god bild av vad eleven kan, så blir det ingen rättvis bedömning om lärare i andra delar av landet tolkar kriterierna på annorlunda sätt. De konstaterar också att en likvärdig bedömning aldrig kommer att nås, men att det är ett mål att sträva mot. Selghed skriver att mycket forskning började publiceras och alla resultat pekade mot samma håll; en likvärdig bedömning över hela landet där betygen kan användas som urvalsinstrument inför högskolestudier är problematisk med denna typ av betygssystem.¹⁴

Resultatet från en relativt omfattande undersökning (Tholin, 2006) visar att på vissa skolor liknade de lokala kursplaner de centrala, medan det på andra skolor kunde skilja sig radikalt mellan de lokala och de centrala kursplanerna. Tholin tror att det beror på bristfälliga

¹⁰ Selghed, B. (2010). Ett omöjligt uppdrag? – om lärares bedömningar och betygssättning. Ur Brante, G., & Hjort, K. (2010). *Dilemman i skolan – aktuella utmaningar och professionella omställningar*. (s. 82-96). Kristianstad: Kristianstad University Press. s. 83.

¹¹ Ibid (2010). s. 82f.

¹² Ibid (2010). s. 84.

¹³ Ibid (2010). s. 84.

¹⁴ Ibid (2010). s. 85.

instruktioner om hur betygssystemet skulle fungera när det implementerades och det gavs ingen eller sparsam fortbildning till lärarna för att hjälpa dem förstå vad som låg bakom formuleringarna i kursplanerna.¹⁵ Detta leder till olika tolkningar på olika skolor och betygen kan därmed inte bli rättvisa och likvärdiga, vilket var målet med det kriterierelaterade systemet.

Selghed (2010) menar att det är ett omfattande arbete för lärare att bedöma med de kriterier som finns om man jämför med det normrelaterade betygssystemet. Lärare måste använda varierande bedömningsformer, traditionella skriftliga prov kan inte avgöra alla elevens färdigheter som kriterierna kräver. Selghed redovisar forskning som gjorts kring hur lärare tänker vid betygssättning och får fram att lärarna har svårt att tillämpa det nya systemet och tankegångarna påminner om det normrelaterade betygssystemet, då lärarna försöker ha en spridning på betygen när de sätts. De upplever också att det är svårt att använda mål och kriterier då det råder en stor tolkningsfråga kring vad de egentligen innebär lärare emellan.¹⁶ Man kan också se att jämförandet mellan elever pågår fortfarande eftersom många lärare anser att det är en bättre måttstock än kriterierna. Lärare har sagt att har man en svag elevgrupp borde den eleven som är lite starkare få ett högre betyg. Då jämförs alltså elevgruppen och inte vad eleven kan utifrån kriterierna. Man tittar inte på målen utan sätter betyg lite på känn.¹⁷

Samma betyg i en stad borde betyda samma sak i en annan, att eleven har uppnått samma kriterier. Både Selghed och Tholin visar att det är ett problematiskt system och det kan bero på att lärare fick för lite stödmaterial under reformen från det normrelaterade systemet till det nuvarande.¹⁸ Selghed menar att lösningen inte är enkel och normrelaterade och kriterierelaterade bedömningar bygger på skilda åtagande och fyller olika funktioner vid betygssättning. Därför måste betygens syfte och funktion tydliggöras. Om betygen ska användas som en urvalsprincip för högskolestudier anser Selghed att normrelaterat system är att föredra, då med fler steg. Men om man vill fastställa att eleverna når en kunskapsstandard som är på förhand bestämd fungerar ett kriterierelaterat system bra. Men han tycker inte att man kan ha båda systemen.¹⁹

Även Carlgren (2002) jämför det målsrelaterade betygssystemet med det normrelaterade. Sedan införandet av det målsrelaterade betygssystemet skrivs det i tidningar om en sjunkande standard i skolan och det rapporteras om andelen icke godkända elever och genom betygen jämförs olika skolor. Tidigare läste man aldrig sådana resultat eftersom det relativa betygssystemet förväntades producera en viss procent 1:or, 2:or och så vidare. Det nya systemet är inte förknippat med detta eftersom det är ett kunskapsrelaterat system. Däremot förväntas det ett krav att alla på grundskolan ska bli godkända. Genom det nya betygssystemet blir varje skola en resultatenhet och det blir då lättare att jämföra skolor med varandra på ett sätt som tidigare inte varit möjligt.²⁰ Carlgren skriver: ”Den typ av rapporter om förändring av andelen elever som inte blev godkända lät sig ju inte göras med det relativa betygssystemet

¹⁵ Tholin (2006). s. 168.

¹⁶ Selghed (2010). s. 87.

¹⁷ Ibid (2010). s. 88.

¹⁸ Ibid (2010). s. 90.

¹⁹ Ibid (2010). s. 92.

²⁰ Carlgren, I. (2002). Det nya betygssystemets tankefigurer och tänkbara användningar. I H. Andersson (Red.) *Att bedöma eller döma. Tio artiklar om bedömning och betygssättning.* (s. 13-26). Stockholm: Skolverket/Liber. s. 13.

p.g.a. dess konstruktion. Detta exempel visar, tycker jag, att det vi kallar betyg är olika saker i olika betygssystem” (2002, s. 13).

3.2 Fler kritiska röster om det målrelaterade betygssystemet

Kroksmark (2002) ifrågasätter, precis som Selghed och Tholin, införandet av systemet då lärarna fick för lite stödmaterial att arbeta med. I en av Skolverkets undersökningar slås det fast att stat och kommun ”underskattat komplexiteten i det mål- och kunskapsrelaterade betygssystemet och den tid och kraft som var – och är – nödvändig för att genomföra det”.²¹ Kroksmark menar att lärarna inte har fått de förutsättningar som krävts för att begripa ett system som är ganska komplext, men ändå fullt rimligt att förstå. Problemet ligger främst i att målen är formulerade på ett sådant sätt att de är svåra att omsätta i en praktisk undervisningshandling.²² I sin undersökning har Kroksmark tittat på ”mål att uppnå” och kommer fram till att målbeskrivningarna är för långa och för detaljerade samt de är för ojämbna om man jämför med andra ämnen. Det ligger heller inte någon särskild skillnad mellan dessa mål och betygskriterier, skillnaden är endast terminologisk.²³

En annan kritisk röst till det målrelaterade betygssystemet är Cliffordson (2004). Det målrelaterade betygssystemets främsta uppgift är att fungera som ett urvalskriterium för elever som ska söka till högskolestudier. Som tidigare nämnts krävs det att betygen då är rättvist satta och likvärdiga genom hela landet. Sedan införandet av målrelaterade betyg har betygsmedelvärdet ökat och man kan fråga sig om det beror på att eleverna har större kunskaper eller om det råder en betygsinflation. Cliffordson har undersökt gymnasiebetygens egenskaper och innebörden av betygskomplettering genom att relatera betygens jämförelsetal till studieframgång på civilingenjörs- och läkarprogrammen.²⁴

Att man kan komplettera sina gymnasiebetyg efter studenten genom prövning gör att man kan höja sitt medelvärde på betygen, och genom att denna möjlighet finns (har dock funnits sedan 1997) kommer betygsmedelvärdet öka och konkurrensen mellan olika utbildningar ökar.²⁵ Cliffordson skriver att tidigare forskning pekar på att rätten att konkurrenskomplettera gör att det blir orättvist i betygen på grund av lokala varianter.²⁶ Cliffordson kritiserar även systemet då en elev kan höja sitt medelvärde genom att ta bort svåra kurser och istället välja enkla kurser genom de valfria val man kan få göra utöver de kurser som finns i den redan valda gymnasieutbildningen.²⁷

Det målrelaterade betygssystemet infördes med motiveringen att eleven ska få betyg som ger en tydlig information om elevens kunskaper och färdigheter och betygen ska fungera som ett

²¹ Kroksmark Tomas (2002). En tankes fall i praktiken – då den målrationella styrningen möter skolan. Ur *Att bedöma eller döma. Tio artiklar om bedömning och betygsättning*. (s. 57-76). Stockholm: Skolverket/Liber. s. 58.

²² Ibid (2002). s. 59.

²³ Ibid (2002). s. 74.

²⁴ Cliffordson Christina (2004). Betygsinflation i de målrelaterade gymnasiebetygen. Ur *Pedagogisk Forskning i Sverige* årg 9 nr 1 s 1–14. s. 1.

²⁵ Ibid (2004). s. 3f.

²⁶ Ibid (2004). s. 11.

²⁷ Ibid (2004). s. 12.

urvalsinstrument för fortsatta studier till en högre utbildning. Dessvärre visar Cliffordsons resultat att konsekvenserna är betygsinflationen och rätten att komplettera leder sammantaget till allvarliga orättvisor.²⁸ Cliffordson menar att ”Gymnasieskolans betygs-kriterier behöver preciseras och kalibreringsinstrumenten, i form av nationella prov, behöver utvecklas så att betygssättningen, både över tid och mellan lärare, skolor och kommuner, blir mera rättvis [...] Valen i gymnasieskolan bör framförallt styras av ett kunskapsintresse och inte utifrån vilka ämnen eller kurser som är lättast” (2004, s. 13). Avslutningsvis poängterar ändå Cliffordson att de målrelaterade betygen trots bristerna, är ett bättre urvalsinstrument med högre prognostisk validitet än högskoleprovet.²⁹

Den viktigaste kunskapen som erhållits från teoriansknytningen genom jämförelsen mellan det normrelaterade betygssystemet och det på 90-talet införda kriterie- eller målrelaterade betygssystemet är att det fanns många svårigheter associerade även till dessa system. Dessa svårigheter handlade å ena sidan om bristen på hjälp för lärarna med implementeringen av ett nytt system, och å andra sidan om svårigheten att ändra invanda tankegångar. Den förändring som de nya betygen i och med införandet av Lgy11 medför är dock inte riktigt så krävande som den ovan beskrivna övergången. Nu förändras hur kriterierna är utformade och dessutom utökas antalet betygsgrader, men det är fortfarande ett målrelaterat system som förekommer. Nedan kommer den här diskussionen att fortsätta men nu inom den tid där de nya kriterierna är införda.

3.3 Studentuppsatser i ett tidigt skede av Lgy 11

I en av de få studier som har gjorts kring lärares förhållningsätt till Lgy11, undersöker Aprile och Bosiö (2012) strategier om bedömningsarbetet. De intervjuade sju lärare som undervisar i svenska och matematik på fyra olika skolor.³⁰ Resultatet visar att lärarna tycker bland annat att kunskapskraven har blivit tydligare. Kriterierna beskrivs vara mer konkreta och förenklade vilket påverkar arbetet med bedömningen men också underlättar det för eleverna. Men någon enhetlighet råder det inte bland lärarna kring Lgy11. Resultatet visar att några tyckte att innehållet i ämnesplanerna har blivit tydligare men kriterierna är likväl godtyckliga och ”luddiga”.³¹

Lärare som ingick i Aprile och Bosiös studie menade att bedömningsarbetets omfång har ökat och att det kräver en större kunskap kring bedömningsproceduren än vad det gjorde förr med de tidigare kriterierna. Tydligheten har ökat både för lärarna och för eleverna vilket i sin tur gör det nya systemet är mer likvärdigt upplever lärarna i studien. Men trots tydligheten och den ökade likvärdigheten säger lärarna att de inte hinner bedöma alla moment och förmågor på grund omfånget av bedömningen, detta leder i sin tur till att lärarna riskerar att tvingas göra en sammantagen bedömning av det som har hunnits behandlas i kursen.³²

²⁸ Cliffordson (2004). s. 13.

²⁹ Ibid (2004). s. 13.

³⁰ Aprile, S & Bosiö, J. (2012). *På väg mot likvärdighet: Lärares strategier i bedömningsarbetet med Gy 2011* (Studentuppsats). Högskolan i Malmö. s. 33.

³¹ Ibid (2012). s. 34.

³² Ibid (2012). s. 34.

Tiden var en faktor som påverkade implementeringen av det nya betygssystemet. På de fyra skolorna i Aprile och Bosiös studie där lärarna som deltog i studien arbetade, hade det anordnats konferensdagar för att på ett formellt sätt introducera Lgy11. Flera av lärarna tyckte inte att det var tillräckligt många konferensdagar för att klargöra i vad som krävs av eleverna och vilka förväntningar det finns på lärarna i undervisningen enligt det nya. Lärarna upplevde tiden när det nya systemet skulle implementeras som ett ensamt jobb vilket skolledningen inte förstod och det skapade irritation bland lärarna. Studien visar alltså att förutsättningarna för lärarna har varit otillräckliga för att få en förståelse och en kunskap om hur det nya systemet ska tolkas. Studien visar att lösningen för lärarna blev att de förlitade sig på den gamla kunskapen kring det gamla systemet.³³ Den avgörande faktorn för den ökande förtroendet i det nya systemet är när uppgifter konstrueras, genomförs i klassrummet och sedan bedöms, alltså det praktiska arbetet ger resultat.³⁴ Allt eftersom ökar förtroendet, men konsekvensen är att de första eleverna blir mer som försökskaniner säger lärarna i studien.³⁵

Düringer (2011) har gjort en studie där syftet är att belysa lärares uppfattningar och tolkningar kring betygskriterierna i Lgy11 för kursen Svenska 1 och hon intervjuade fyra gymnasielärare. Studien gjordes år 2011, alltså precis när Lgy11 börjat användas. Düringers resultat från studien visar att lärarna uppfattar kunskapskraven både som handfasta, konkreta och tillämpbara, men även som svårtolkade och knepiga att definiera.³⁶ Samtliga lärare uppfattade att den svåraste biten i kunskapskraven är att definiera de olika progressionsuttryck som anger grad av förmåga hos eleven (ex. viss, till viss del). Enligt lärarna utgör progressionsuttrycken en arena för tolkning hos den individuella läraren, vilket gör kunskapskraven mindre tydliga.³⁷

Düringer fick även fram att en av lärarna gärna höll sig utanför styrdokumentens kunskapskrav och såg dem mer som ett hinder istället för en hjälp, och föredrog hellre att skriva egna kriterier. Läraren ansåg att relationen mellan lärare och elev var viktigare än styrdokumentet samt att den egna erfarenheten av bedömning vägde tyngre än kunskapskraven. Düringer menar att resultatet tyder på att läraren är mån om sina elever och vill utföra sitt arbete väl, och ser styrdokumentet som ett hinder i vägen för detta.³⁸

Likt den förra implementeringen hade lärarna även inför Lgy11 vissa problem. Trots att konferensdagar hölls kände de sig ändå inte redo att ta till sig de nya kriterierna och de uppfattades också som "luddiga". Även om det inte är lika radikala förändringar nu som det var på 90-talet, bekräftar dessa tidigt genomförda studier att en osäkerhet fanns bland lärare när det kommer till bedömning med nya kriterier. Precis som tidigare forskning har bekräftat finns det en svårighet i att ändra på invanda tankegångar och förhålla sig till helt nya kriterier och läroplaner. Dock är detta intressant att ha i beaktning inför denna studie, då lärarna nu har arbetat med de nya kunskapskraven i ett par år och se hur de nu förhåller sig till dessa.

³³ Aprile & Bosiö (2012). s. 35.

³⁴ Ibid (2012). s. 36.

³⁵ Ibid (2012). s. 44.

³⁶ Düringer, C. (2011). *Till viss del uppnådd tydlighet: Lärares förhållningssätt till och tolkningar av kunskapskraven i kursen Svenska 1 på gymnasiet*. (Studentuppsats). Stockholms universitet. s. 44.

³⁷ Ibid (2011). s. 38ff.

³⁸ Ibid (2011). s. 46.

3.4 Kriterierna i Svenska A och kunskapskraven i Svenska 1

Från mitten av 1990-talet fram till 2011 fanns det fyra steg på betygsskalan i gymnasiet och tre betygssteg i grundskolan. I grundskolan sattes G (Godkänt), VG (Väl godkänt) och MVG (Mycket väl godkänt). Inom gymnasiet och gymnasial vuxenutbildning fanns också betyget IG (Icke godkänt).³⁹ Från och med 2011 sätts betyg efter en nationell betygsskala med sex steg. Betygsstegen har beteckningarna A, B, C, D, E och F, där A-E står för godkända resultat och F står för ett icke godkänt resultat. Syftet med betyget är att det ska uttrycka i vilken mån en elev har uppnått de kunskapskrav som finns för varje kurs. Betyget D sätts när en elev har uppnått alla kunskapskrav på E samt övervägande kunskapskrav på C. Betyget B sätts när en elev har uppnått alla kunskapskrav på C och övervägande del på A. Alltså grundar sig betygen D och B på de kunskapskrav som står för betyget över och betyget under.⁴⁰ För att få ett A måste alla kriterier på nedanstående betygssteg vara uppnådda.

För att förstå problematiken i svensklärares tolkning kring de kunskapskrav som finns i Svenska 1 och de kriterier som fanns i Svenska A visas nedan en jämförelse av dessa. Alla kriterier kommer inte tas upp och ställas mot varandra utan endast ett par utvalda som anses intressanta när man tittar på problematiken (för en mer detaljerad syn på kriterierna och kunskapskraven, se bilaga 3 och 4). Det vi kommer jämföra är tydligheten på de olika kriterierna samt innehållet som skiljer sig åt ganska radikalt och kan påverka hur betygen ska sättas. Utöver tolkningsfrågan kring kriterierna finns det andra stora skillnader med Svenska 1 som till exempel betydelserna och konsekvenserna av att det är fler steg. Detta kommer vi dock inte beröra i detta stycke, utan det diskuteras längre fram i studien.

Den största skillnaden överlag är att i kunskapskraven för Svenska 1 bygger kriterierna på varandra och det finns en tydlig progression.

På E ska eleven:

Eleven kan, i förberedda samtal och diskussioner, muntligt förmedla egna tankar och åsikter samt genomföra muntlig framställning inför en grupp. Detta gör eleven **med viss säkerhet**. Den muntliga framställningen är sammanhängande och begriplig. Språket är **till viss del** anpassat till syfte, mottagare och kommunikationssituation. Vidare kan eleven **med viss säkerhet** använda något presentationstekniskt hjälpmedel.⁴¹

På C står det:

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

³⁹ Skolverket. (2012). *Betygshistorik*. Hämtad 2013-12-20, från <http://www.skolverket.se/bedomning/betyg/betygshistorik-1.46885>

⁴⁰ Skolverket. (2013). *Betygsskalan A-E*. Hämtad 2013-12-20, från <http://www.skolverket.se/bedomning/betyg/betygsskalan-a-e-1.182113>

⁴¹ Se bilaga 4.

har viss åhörarkontakt. Vidare kan eleven **med viss säkerhet** använda något presentationstekniskt hjälpmedel **som stöder och tydliggör den muntliga framställningen.**⁴²

Och på A:

Eleven kan, i förberedda samtal och diskussioner, muntligt förmedla egna tankar och åsikter **på ett nyanserat sätt** samt genomföra muntlig framställning inför en grupp. Detta gör eleven **med säkerhet**. Den muntliga framställningen är sammanhängande, begriplig **och väldisponerad**. Språket är **ledigt och** anpassat till syfte, mottagare och kommunikationssituation. **Eleven har god åhörarkontakt.** Vidare kan eleven **med säkerhet** använda något presentationstekniskt hjälpmedel **som stöder, tydliggör och är väl integrerat i den muntliga framställningen.**⁴³

Det är återkommande i kunskapskraven vad eleven ska göra, de orden som är markerade med fet stil anger på vilket sätt eleven gör det på.

Om man jämför muntlig framställning med de kriterier som fanns i Svenska A står det på G: ”Eleven håller korta muntliga anföranden inför grupp, deltar i samtal och diskussioner, följer grundläggande regler och bemödar sig om att bli förstörd”.⁴⁴ På VG: ”Eleven argumenterar konstruktivt i gruppdiskussioner och håller intresseväckande och väl disponerade anföranden inför grupp”.⁴⁵ Och på MVG: ”Eleven använder i såväl tal som skrift stilmedel som är effektfulla och slående och anpassar sitt budskap så att det både berör och förstås av mottagarna”.⁴⁶

Egentligen står det bara vad eleven ska göra för att få ett visst betyg, det står inte hur eleven ska göra för att få det. För att få G ska eleven ha korta muntliga anföranden i grupp, alltså stå och prata inför en grupp, medan på VG ska eleven argumentera konstruktivt i en gruppdiskussion. Där är en stor skillnad på just framförandet i kriterierna. På MVG ska man använda stilmedel som är effektfulla. Där nämns det varken att man ska prata inför grupp eller ha en gruppdiskussion. Det är en progression bland stegen men på ett annat sätt. Det är olika uppgifter för olika betyg, till skillnad från kunskapskraven i Svenska 1, där det finns kriterier för samma uppgift.

På ett sätt kan man alltså säga att kunskapskraven i Svenska 1 är tydligare. Orden som är markerade med fet stil anger en tydlig progression gällande vilken nivå eleven ska ligga på. Kraven nämner hur dispositionen ska vara, hur åhörarkontakten ska vara samt hur eleven ska använda något presentationstekniskt hjälpmedel. Ingenting av detta nämns i kriterierna för Svenska A. Kan man anta att lärarna inte bedömde det då? Förmodligen inte, de bedömde säkert hur väl eleven lyckats med dispositionen i ett tal eller hur väl eleven använde presentationstekniska hjälpmedel. Men eftersom det uttryckligen står i kunskapskraven hur det nu ska bedömas kanske det är lättare för lärare att sätta ord på vilken nivå eleven ligger och vad man kan göra för att nå en högre nivå.

⁴² Se bilaga 4.

⁴³ Ibid.

⁴⁴ Se bilaga 3.

⁴⁵ Ibid.

⁴⁶ Ibid.

Progressionen är alltså tydligare, men värdeorden som anger progressionen kan vara svåra att tolka. Vad innebär egentligen ”med viss säkerhet”, ”översiktligt” och ”nyanserat”? För att underlätta tolkningen för lärare har Skolverket utformat ett kommentarmaterial för alla ämnen där det finns ett kapitel om just värdeorden och hur man kan tänka kring dessa.⁴⁷ Utöver det får lärare diskutera fram vad en nyanserad text kan vara med hjälp av olika elevtexter och olika uppgifter. Något som ändå kan anses som positivt med dessa värdeord är att de återkommer i varje ämne, vilket gör att lärare kan diskutera betydelsen av dessa oavsett vilket ämne de har. På lång sikt känner också eleverna igen orden eftersom de återkommer i varje ämne och det kan bli lättare för dem att veta på vilken nivå de ska ligga för att få ett visst betyg.

Hur eleverna ska bedömas i läsning av skönlitteratur finns med i både Svenska A och Svenska 1. Kriterierna skiljer sig dock ifrån varandra i alla steg. På G står det: ”Eleven läser både i utdrag och i sin helhet sak litterära och skönlitterära texter från olika tider och kulturer, sammanfattar innehållet och formulerar egna tankar och iakttagelser kring läsningen”. På VG nämns ingen skönlitteratur, endast det krav på att eleven ska läsa avancerade texter, som nämnts ovan. Det skulle man kunna koppla till skönlitteratur, men också till andra texter. På MVG står det:

Eleven bearbetar självständigt och insiktsfullt sina texter utifrån sina teoretiska kunskaper om språk och litteratur. Eleven gör jämförelser mellan olika tiders sätt att skildra olika motiv i skilda kulturer och relaterar dem till sin egen tid och sin egen livssituation.⁴⁸

Egentligen nämns ingen skönlitteratur här heller, det är mer en tolkningsfråga från lärare vilken text detta kriterium ska gälla. Visserligen står det att eleven kan göra jämförelser mellan olika tider och kulturer och det skulle man kunna koppla till skönlitteratur. Om man tolkar att dessa kriterier bygger på varandra anger de ändå olika krav. På VG behöver eleven kunna läsa avancerade texter och reflektera över innehåll och form. Man kan då tolka kriteriet som om eleven ska analysera innehållet och använda sig av berättartekniska begrepp. På MVG räcker det att man gör en jämförelse och relaterar till sin egen tid. Här ser man åter igen att kraven är formulerade för olika uppgifter. Om man jämför med Svenska 1 står det på E:

Eleven kan översiktligt återge innehållet i några centrala svenska och internationella skönlitterära verk och annat berättande. Dessutom kan eleven **översiktligt** redogöra för några samband mellan olika verk genom att ge exempel på gemensamma teman och motiv. Eleven återger **någon** iakttagelse och formulerar egna tankar med utgångspunkt i berättandet.⁴⁹

På C står det:

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

⁴⁷ Skolverket. (u.å). *Kommentarmaterial*. Hämtad 2013-12-20, från http://www.skolverket.se/2.5248/laroplaner?facet_skolform_laroplaner=Grundskolan&facet_skolform_laroplaner_subcategory=Grundskolan_Kommentarmaterial&q=kommentarmaterial

⁴⁸ Se bilaga 3.

⁴⁹ Se bilaga 4.

återger **några** iakttagelser och formulerar **välgrundade** egna tankar med utgångspunkt i berättandet.⁵⁰

På A står det:

Eleven kan översiktligt återge innehållet i några centrala svenska och internationella skönlitterära verk och annat berättande. **Eleven reflekterar också över innehåll och form med hjälp av några berättartekniska och stilistiska begrepp.** Dessutom kan eleven **utförligt redogöra** för några samband mellan olika verk genom att ge exempel på gemensamma teman och motiv. Eleven återger **några** iakttagelser, formulerar **välgrundade och nyanserade** egna tankar med utgångspunkt i berättandet **samt relaterar innehållet i berättandet på ett relevant sätt till allmänmänskliga förhållanden.**⁵¹

Här ser man åter igen hur kriterierna bygger på varandra och hur progressionen har ökade krav ju högre man kommer på betygsskalan. På C står det uttryckligen att eleven ska reflektera över innehållet med hjälp av berättartekniska begrepp. Detta stod inte i tidigare kriterier och som nämnts tidigare kan detta alltså hjälpa lärarna att formulera för eleverna vart de befinner sig och vad de ska göra för att nå högre. När det uttryckligen inte stod på VG-kriterierna att eleven skulle använda berättartekniska begrepp, utan det var lärarens tolkning, är det svårt att peka på vad som saknas. Nu har lärare mer stöd i kunskapskraven.

I Lgy11 ser det också ut att vara svårare att få ett godkänt betyg, alltså E. På G-kriterierna stod det: ”Eleven sammanfattar huvudinnehållet i olika slags texter [...] Eleven gör enklare informationssökningar på bibliotek och i databaser och resonerar om källornas tillförlitlighet.”⁵² Motsvarande text på E-kriterierna ser ut såhär:

Eleven kan läsa, reflektera över och göra **enkla** sammanfattningar av texter samt skriva egna texter **som anknyter till det lästa.** I sitt arbete värderar och granskar eleven **med viss säkerhet** källor kritiskt samt tillämpar grundläggande regler för citat- och referatteknik.⁵³

Båda kriterierna kräver att eleven ska sammanfatta olika texter, men på E ska eleven också skriva egna texter som anknyter till det lästa. Eleven ska alltså göra någon enkel analys redan på E-nivå. I Svenska A krävdes analyser först på en VG-nivå: ”Eleven läser även mer avancerade texter av olika slag, relaterar det lästa till sina kunskaper och erfarenheter och reflekterar över innehåll och form”.⁵⁴ Dessutom kan man se på G-nivå att eleven endast behövde resonera kring källornas tillförlitlighet, medan på E ska eleven tillämpa de regler som finns för citat- och referatteknik. Nivån har alltså höjts för att eleven ska få ett godkänt. Här skulle man ju kunna diskutera om det är bra eller dåligt. Självklart ställer det högre krav på eleverna än vad det tidigare har gjort, vilket säkert inte är populärt bland dem. Samtidigt ska gymnasiebetyg ge eleverna en chans att söka vidare till högre utbildningar och då är det nog lämpligt att eleven redan på E-nivå kan grundläggande regler för citat- och referatteknik.

Exemplen ovan är endast ett axplock av de jämförelser man skulle kunna göra på de olika kriterierna. Det finns både fördelar och nackdelar med både betygskriterierna från Svenska A

⁵⁰ Se bilaga 4.

⁵¹ Ibid.

⁵² Se bilaga 3.

⁵³ Se bilaga 4.

⁵⁴ Se bilaga 3.

och kunskapskraven i Svenska 1. Längre ner i studien fortsätter diskussionen kring skillnaderna, då med röster från lärarna som intervjuats inför denna studie.

4. Metod och material

För att besvara syftet gjordes kvalitativa intervjuer med åtta svensklärare. Därefter samlades dessa lärare till en fokusgrupp där de fick diskutera och reflektera över ämnet tillsammans. Enskilda intervjuer och gruppdiskussionen transkriberades och analyserades, därefter kunde ett resultat utkristalliseras.

4.1 Avgränsning och urval

Enligt Esaiasson m.fl. (2012) är centralitet den vanligast förekommande urvalsprincipen vid informantintervjuer. Man vill i dessa undersökningar nå personer som brukar kallas ”centralt placerade källor”. Man har alltså på förhand en uppfattning om vilka de viktigaste personerna är, men ursprungsvalet kan behöva kompletteras. Då används oftast ett så kallat snöbollsurval: en respondent pekar på nästa respondent som pekar på nästa och så vidare.⁵⁵ I denna studie söktes svensklärare eftersom studien var riktad mot den målgruppen. Några lärare tog vi kontakt med själva och med hjälp av dem kunde vi få tag i ytterligare lärare som ville ställa upp. En risk väl värd att nämna i samband med snöbollsurval är att man riskerar att få personer från samma sociala sammanhang och bakgrund, och som därmed kan tänkas ha relativt lika grundvärderingar. I synnerhet när det handlar om en så liten grupp som svensklärare i gymnasiet. Gruppen är redan från början tämligen homogen, men det finns andra urvalsfaktorer som ålder, år i yrket och programtillhörighet som visas nedan.

Samtliga lärare jobbar på samma gymnasieskola, som är stor och som kan erbjuda nästan alla program. Det fanns en spridning på respondenterna då de jobbar inom olika enheter och program på skolan, vilket var önskvärt.

Nedan följer en tabell som visar vilka åldrar respondenterna är i, hur många år de har varit i yrket samt vilken programtillhörighet de har. Alla lärare har fått ett nummer för att skydda respondenternas identitet.

⁵⁵ Esaiasson, P, m.fl. (2012). *Metodpraktikan. Konsten att studera samhälle, individ och marknad*. Stockholm: Norstedts juridik. Fjärde upplagan. s. 258.

Tabell 1. Namn, ålder, antal år i yrket och programtillhörighet på de intervjuade lärarna

Namn	Ålder	Antal år i yrket	Programtillhörighet
Lärare 1	37	12	GLU-programmet
Lärare 2	41	13	GLU-programmet
Lärare 3	50	12	Teknikprogrammet
Lärare 4	37	13	Estetprogrammet
Lärare 5	44	10	Byggprogrammet
Lärare 6	46	20	Ekonomiprogrammet
Lärare 7	58	10	Barn- och fritidsprogrammet
Lärare 8	38	7	Handelsprogrammet

I den teoretiska delen valde vi att redovisa valda delar av tidigare forskning för att få en bakgrund till hur det nuvarande målrelaterade betygssystemet fungerar i jämförelse med det normrelaterade, då detta är en bakgrund till varför de nuvarande kunskapskraven och läroplanerna skapades. Dessutom gjordes en jämförelse av kriterierna från Svenska A och Svenska 1 för att belysa en del av den problematik som lärare möter när de ska bekanta sig med nya kriterier.

4.2 Tillvägagångssätt

Eftersom syftet är att undersöka lärares syn på hur kunskapskraven i Svenska 1 har förändrats i jämförelse med betygsriterierna i Svenska A som det hette tidigare, var en kvalitativ metod med samtalsintervjuer att föredra. I motsats till kvalitativ forskning består kvantitativ innehållsanalys av likvärdiga och jämförbara uppgifter från många analysenheter, som gör att det är möjligt att analysera svaren i siffror.⁵⁶ En kvantitativ metod med frågeundersökningar hade alltså inneburit att frågorna blivit mer styrda och egna reflektioner från lärare hade inte varit möjliga. Därför valdes en kvalitativ metod, där det centrala som forskaren ska fånga in antas vara något annat än summan av delarna. Vissa delar i texten anses alltså vara viktigare än andra.⁵⁷ Genom att använda samtalsintervjuer har man möjlighet att fånga svar som är oväntade och förhoppningen är att efter liknande samtal med fler personer kommer ett mönster utkristallisera sig.⁵⁸

⁵⁶ Esaiasson (2012). s. 197.

⁵⁷ Ibid (2012). s. 210.

⁵⁸ Ibid (2012). s. 251.

Inför intervjuerna utarbetades frågor om betygssystemen och samma frågor användes i alla intervjuer för att kunna hävda att intervjuerna är jämförbara.⁵⁹ Enligt Stukát (2005) kallas detta för en semistrukturerad intervjuform.⁶⁰ En tydlig ram sattes upp för vilka ämnen intervjuerna skulle hålla sig inom, men gav ändå respondenten friheten att svara så som denne velat inom detta område. Åtta intervjuer genomfördes totalt och intervjuerna varade ca 20 minuter och det fanns även möjlighet att ställa följdfrågor om detta tycktes lämpligt.

Enligt Kvale (2009) har på senare år fokusgruppsintervjuer kommit mer till användning. Idag används de ofta inom konsumentforskning, men också på andra områden som inom medicinsk utbildning och även inom akademisk samhällsforskning. Kvale skriver att en fokusgrupp består i allmänhet av sex till tio intervjupersoner ledda av en moderator. Det viktigaste är att få fram en rik samling av synpunkter på ämnet som ligger i fokus för gruppen. Moderators uppgift är att introducera ämnen som ser till att meningsbyte sker samt skapa en atmosfär som ger deltagarna möjlighet att uttrycka personliga åsikter. Målet är inte att nå ett samförstånd i ämnet utan att föra upp olika åsikter i en fråga. Nackdelen med fokusgrupp är att gruppinteraktionen minskar moderatorns kontroll över intervjuförloppet och intervjuutskriften riskerar att bli något kaotiska.⁶¹ Tack vare att båda författarna till denna studie var närvarande under vår gruppdiskussion kunde vi undvika att lärarna gled från ämnet. Dessutom talade lärarna heller inte i mun på varandra, därför var det inga problem att transkribera materialet.

Varför en fokusgrupp valdes att använda i denna studie är för att se lärarna diskutera sitt arbete i en mer konkret situation, vilket möjligen kan öka trovärdigheten i intervjuvären. Inför diskussionen fick lärarna en elevtext som ingen av dem tidigare hade läst. De fick läsa igenom den och fundera på frågor som vi hade konstruerat⁶² till diskussionen så att de skulle vara förberedda. Tyvärr var det svårt att anpassa en tid som passade alla lärare eftersom de jobbade på olika enheter på skolan och hade olika scheman. Åtta lärare intervjuades enskilt, men endast fyra av dem hade möjlighet att ställa upp på en gruppdiskussion. Utfallet av detta såg vi inte någon negativ påverkan av då lärarna diskuterade samma saker som de gjort under de enskilda intervjuerna. Diskussionen ägde rum i 40 min och den spelades in för att sedan transkriberas.

Kvale (2009) skriver om att transkribera en intervju är inte enkelt och det kan ge upphov till en rad praktiska och principiella problem. Utskrift av en intervju är en översättning av en muntlig berättarform till en skriftlig berättarform och de båda formerna har olika språkspel. En intervju är en levande social aktion med tillhörande kroppsspråk och kroppsuttryck som är tillgängliga för de som är närvarande, men inte de som läser utskriften.⁶³ När utskriften av dessa intervjuer och gruppdiskussionen gjordes, skrevs inga pauser eller upprepningar som ”mm” eller liknande ner, utan det koncentrerades på meningarnas innehåll. Utöver det transkriberades intervjuerna och gruppdiskussionen så ordagrant det gick. Eftersom pauser togs bort i utskriften kunde meningarna se lite konstiga ut i skriftspråk, men det fick man ha i åtanke vid läsningen inför analysen

⁵⁹ Se bilaga 1.

⁶⁰ Stukát, S. (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Studentlitteratur: Lund. s. 39.

⁶¹ Kvale, S & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur AB. Andra upplagan. s. 166.

⁶² Se bilaga 2.

⁶³ Kvale (2009) . s. 193f.

4.3 Analyismetod

Inom den kvalitativa grenen koncentrerar man sig på innehållet och forskaren gör en tolkning av textens innebörd. Man använder sig av koder och kategoriseringar, vilket ger struktur och överblick åt ofta omfattande intervjutexter.

Kvale framhåller att: ”Kodning innebär att man knyter ett eller flera nyckelord till ett textsegment för att underlätta senare identifiering av ett uttalande, medan kategorisering är en mer systematisk begreppsbildning kring ett uttalande som skapar förutsättningar för kvantifiering. De båda termerna används dock ofta omväxlande med varandra.”⁶⁴ Kodning är i olika former en central aspekt av innehållsanalys. Man vill utveckla kategorier som fångar de olika erfarenheterna och man jämför hela tiden data i jakt på likheter och olikheter. Till slut vidtar en mer fokuserad kodning och materialet hamnar på en mer teoretisk nivå. När kodning tar sig uttryck i kategorisering reduceras meningarna i intervjuer till några få enkla kategorier. En kategorisering kan ge överblick över stora mängder utskrifter och därmed underlätta jämförelser och hypotesprövning.⁶⁵

När denna studie skulle analyseras lästes texterna från både intervjuerna och transkriptionen från fokusgruppen flera gånger för att vi skulle få ett grepp om helheten. Till slut upptäckte vi återkommande stycken i intervjuerna av olika slag. Meningar och stycken som liknade varandra eller hade samma innebörd plockades ut och märktes på olika sätt. Dessa olika aspekter bildade olika kategorier och inledningsvis var det nio stycken. Ytterligare läsning av kategorierna gjorde att vi kunde minska dessa till sex stycken för att få en tydligare inramning av kategorierna. Dessa kategorier redovisas nedan under resultatdelen.

4.4 Reliabilitet, Validitet och Generaliserbarhet

Under denna rubrik betraktas metoden utifrån tre forskningsmetodiska begrepp. Metoden presenteras i relation till de forskningsmetodiska begreppen för att tydliggöra och för att se dess relevans i studien.

4.4.1 Reliabilitet

Reliabilitet innebär studiens metod är tillförlitlig och mätnoggrann.⁶⁶ Studiens val av intervjumetod som är en semistrukturerad sådan är en tillförlitlig metod för studiens syfte, eftersom samtalen och de mer öppna frågorna ger den som intervjuas möjlighet att utveckla sina svar. En enkätundersökning skulle ge korta svar vilket i sin tur resultera i ett tunt material att analysera. Inte heller skulle svaren från en enkätundersökning ge breda eller djupa svar. Den semistrukturerade intervju formen med en intervjuguide som utgångspunkt vid

⁶⁴ Kvale (2009). s. 217.

⁶⁵ Ibid (2009). s. 219.

⁶⁶ Stukat (2005). s. 125.

varje intervju mäter studiens syfte, vilket är att undersöka lärares syn på hur kunskapskraven i Svenska 1 har förändrats i jämförelse med betygskriterierna i Svenska A som de hette tidigare. Lärarnas svar och materialet efter transkriberingen visar tydligt att valet av metoden var befogat för studiens syfte och frågeställning.

4.4.2 Validitet

Det andra forskningsmetodiska begreppet i sammanhanget kallas för validitet, som innebär att forskaren mäter det som är avsett att mäta. Alltså är det forskaren mäter relevans för studien.⁶⁷ Frågan är då om denna frågeguide mäter det som skulle mätas, vilket är: att undersöka lärares syn på hur kunskapskraven i Svenska 1 har förändrats i jämförelse med betygskriterierna i Svenska A som de hette tidigare. Ljudinspelningen transkriberades och det data som framkom visade att frågorna som användes under intervjun fyllde sin funktion. Rätt frågor ställdes som i sin tur gav ett material som svarade studiens syfte och övergripande frågeställning.

4.4.3 Generaliserbarhet

För en hög generaliserbarhet krävs att urvalet är representativt i studien enligt Stukát.⁶⁸ Om dessa åtta lärare som har deltagit i studien är representativa för alla svensklärare är svårt att argumentera för. Materialet visar att i lärarnas svar finns det mönster och variationer som sannolikt inte är helt unika. De åtta lärare som ingått i denna studie jobbar på olika program och har olika erfarenheter från dessa. Lärarna har också olika ämneskombinationer, vilket Stukát anser ökar generaliserbarheten.⁶⁹ Men urvalet av svensklärare är inte representativa för alla svensklärare, vilket innebär att resultatet inte är generaliserbart, vilket inte heller är syftet med kvalitativa studier.

4.5 Etik

Som författare till en akademisk studie finns det vissa etiska principer man på ett professionellt sätt måste förhålla sig till. Det är ett ansvar gentemot den akademiska världen, men framför allt mot informanterna som har på ett engagerat sätt tagit sig tid att delta i studien. Informanterna har vid varje intervjutillfälle blivit medvetna om förhållningsättet till de etiska riktlinjerna. De forskningsetiska principerna i den här studien har utgångspunkt i Vetenskapsrådets forskningsetiska principer.⁷⁰

⁶⁷ Stukát (2005). s. 125.

⁶⁸ Ibid (2005). s. 129.

⁶⁹ Ibid (2005). s. 129.

⁷⁰ Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer för humanistisk och samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

Det finns fyra forskningsetiska principer inom det humanistiska – samhällsvetenskapliga forskningsrådet en forskare ska förhålla sig till.

Det första kravet kallar man för *informationskravet*.⁷¹ Uppgiften har då varit att informera de lärare som ska delta i studien – vilket syftet är och vilka frågeställningar som finns. I den mail-konversation som skedde med lärarna innan en intervjutid bestämdes, skickades även intervjufrågorna ut.⁷²

Enligt det andra kravet: *samtyckeskravet* har deltagarna själv rätt att bestämma om de vill delta eller inte. Skulle någon av dessa lärare under intervju eller senare kände sig obekväma av situationen har de rättigheten att avbryta intervjun.⁷³ Detta informerades lärarna om innan intervjun startade.

Det tredje kravet vetenskapsrådet förväntar sig att alla forskare efterföljer kallas för *konfidentialitetskravet* som innebär att när man utför en studie har som skyldighet att inte lämna över information om deltagarna till utomstående.⁷⁴ Denna typ av information var lärarna införstådda med. I studien förekommer inte heller lärarnas riktiga namn. Det är också i enlighet med *konfidentialitetskravet*.

Den fjärde etiska principen enligt vetenskapsrådet kallas för *nyttjandekravet* som innebär att den information deltagarna delgett har som ändamål att endast användas i denna studie.⁷⁵ Lärarna som har deltagit blev väl informerade tidigt under intervjun att endast författarna har tillgång till det inspelade materialet. Det inspelade materialet har raderats efter transkriberingen. Det finns inga uppgifter om de som kan knytas till någon av dessa lärare som har deltagit i studien. De fick även möjligheten att läsa transkriberingen om så någon av dem krävde det.

5. Resultatredovisning

Efter flera genomläsningar av det transkriberande materialet från de enskilda intervjuerna och gruppdiskussionen analyserades sex kategorier fram. Dessa sex kategorier behandlar studiens syfte: att undersöka lärares syn på hur kunskapskraven i Svenska 1 har förändrats i jämförelse med betygskriterierna i Svenska A som det hette tidigare. Förutom en presentation av kategorierna analyseras materialet med hänvisning till tidigare forskning. Dessa sex kategorier visar vilka fördelar och nackdelar kunskapskraven i Svenska 1 har jämfört med betygskriterierna i Svenska A enligt de i studien medverkande lärarna. Kategorierna är *Fler steg* – ”2,5 poäng är värda mycket”, *De måste uppnå alla kriterier för att få ett betyg*, *Värdeorden*, *Det är samma terminologi*, *Progressionen i kriterierna* och *Flera saker ska vara med*/Fler moment.

⁷¹ Vetenskapsrådet (2002). s. 7.

⁷² Se bilaga 1.

⁷³ Vetenskapsrådet (2002). s. 10.

⁷⁴ Ibid (2002). s. 12.

⁷⁵ Ibid (2002). s. 14.

Resultatet är en sammanslagning av de enskilda intervjuer som gjorts samt fokusgruppen. Anledningen till varför fokusgruppen valdes var för att få fram ytterligare åsikter till ytan, men när materialet analyserades såg vi att samma kategorier uppenbarade sig även under tillfället med fokusgruppen.

5.1 Fler steg – ”2,5 poäng är värda mycket”

Det vi har kunnat se tydligt genom analysen av det transkriberande materialet är bland annat den första kategorin som presenteras under namnet ”Fler steg”. Namnet antyder på den förändring av betygsskalan som gav fler steg att mäta elevernas prestationer utifrån.

En vanlig och ofta förekommande kommentar lärarna inledde reflektionen kring det nya sexgradiga systemet var: ”En fördel är att det är fler steg” (lärare 6) eller ”Fördelarna är att det fler steg [...] det känns mer rättvist mot eleverna” (lärare 5). Den framförallt största fördelen med att det har ändrats till fler steg är att alla dessa steg ger poäng. Lärare 6 resonerar så här kring det: ”Om man ska söka vidare till universitet så är ju de 2, 5 poängen värda mycket”. Nu i efterhand säger lärarna att kriterierna i Svenska A var orättvisa mot eleverna. Till exempel säger lärarna att även om det fanns en variation bland duktiga elever så kunde dessa ändå hamna på ett G, för att G-betyget var så brett.

Jag tycker fördelen är att det är fler betygsteg så man kan gradera eleverna mer. Nackdelen med det gamla tycker jag att det var så himla stort spann på G-nivån, man kunde vara ganska duktig och få ihop ett G, men du kunde också vara ganska svag och få ihop ett G (Lärare 3).

Skillnaden är nu att eleven kan få ett ”riktigt betyg” säger lärarna. Mellanläget D och B är riktiga betyg som lärarna kan sätta på eleverna, som också ger poäng. D och B har ersatt G+ och VG+ träsket som lärarna säger. B ger eleverna möjligheter att nå ett högre betyg än VG som fallet var tidigare. ”Och det var en stor nackdel för eleverna som aldrig nådde mer än VG. Nu har de eleverna möjlighet att nå ett B i så fall” (Lärare 2).

Lärarna resonerar i enlighet med de rekommendationer från Skolverket som säger att betyget D ska sättas om eleven har uppnått de samtliga specificerade kunskapsmålen för E och övervägande kunskapsmålen för C, för då sätter läraren betyget D. Ska läraren sätta betyget B följs samma princip: Samtliga specificerade kunskapskrav nås på E och på C men om bara övervägande kunskapskrav nås på A, då sätter läraren betyget B.⁷⁶

Att det är fler steg i betygsskalan är alltså något som de lärare som intervjuats i denna studie överens om att det är positivt.

⁷⁶ Skolverket. (2012). *Stödmaterial för betyget D och B*. Hämtad 2013-12-20, från <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2953>

5.2 "De måste uppnå alla kriterier för att få ett betyg"

Den ovannämnda kategorin, "Fler steg", visade den sexgradiga nationella betygskalans positiva egenskaper enligt lärarna. Under denna kategori redovisas de mer negativa egenskaperna med Svenska 1.

Återigen fanns ett återkommande citat från lärarna som uttryckte tydligt den negativa aspekten av Svenska 1: "Alla kriterier måste uppfyllas för ett aktuellt betyg" (lärare 1). Den fundamentala skillnaden enligt lärarna är att i jämförelse med Svenska A måste eleven uppfylla alla krav för att få betyget E. Samma princip råder om eleven har ambitionen att nå ett högre betyg. Har eleven ambitionen att få ett C måste alla kriterierna vara uppfyllda både på E och på C-nivån. Om inte alla kraven är uppfyllda ska eleven enligt lärarnas tolkning av Skolverkets rekommendationer enbart få betyget D. Och: "... för att få ett B måste du klara femtio procent av ett A, annars hamnar du på ett C" (lärare 5).

Denna princip visar hur systemet har gjort det svårare för eleverna att få högsta betyg. Lärare 5 resonerar kring möjligheten för eleverna att få betyget A på följande sätt:

"Enligt det nya systemet måste du uppfylla alla kraven på alla nivåer för att få ett A, du som elev får inte misslyckas med de kriterierna på E-nivån eller C-nivån. Det känns orimligt att kunna få ett A".

Skillnaden som lärarna uttrycker det är att kriterierna Svenska A var mer "töjbara". Egentligen skulle kriterierna Svenska A tolkas som kunskapskraven i Svenska 1 tolkas, nämligen att alla kriterier skulle uppfyllas för att få ett MVG, men det töjdes på det säger lärarna. Lärare 4 gjorde denna tolkning:

Tidigare var det att man måste nå alla G-kriterierna för att få ett G, men för att få MVG kunde man svikta lite. Var man en duktig skribent men inte lika stark på att stå och prata framför klassen och hålla föredrag, så kunde man ändå få ett MVG. Idag måste du nå alla kriterierna, så det är svårare att få ett A för eleverna (lärare 4).

Lärare 6 tolkade det så att eleven kunde till och med missa något kriterium på G-nivån men ändå få ett MVG. Lärare 2 säger att eleven inte behövde uppfylla alla kriterier på MVG-nivå för att få det aktuella betyget. Lärarna gjorde en sammanvägning och en helhetsbedömning av eleven och kunde sätta ett MVG, säger lärare 6. Det är fler lärare som har tolkat kriterierna i Svenska A på detta sätt. Lärarna menar att det var en större frihet förut. Moment i kursen som eleven inte presterade på hög nivå kunde vägas upp av andra moment, och så gjorde lärarna en helhetsbedömning och kunde sätta ett MVG på eleven, fast den kanske missade något kriterium på G-nivån.

I kunskapskraven i Svenska 1 betonas muntlig kommunikation, eleven skall hålla tal framför klassen, säger lärare 5. Det är ett känsligt moment för många elever, vilket drabbar deras ambitioner att nå det högsta betyget säger lärarna. Eftersom muntlig redovisning är ett obligatoriskt moment i kursen oavsett på vilken nivå av betygskalan som det ska bedömas utifrån riskerar eleverna att få betyget F, säger lärarna.

Har du galant fixat allt annat i kursen men är nervös och genomför en dålig muntlig redovisning för att du är nervös ja då har du inget A. Om du som elev inte alls

genomför en muntlig redovisning som krävs till och med på E-nivån, ja då ska du egentligen ha ett F i kursen, enligt det nya systemet (lärare 5).

En annan avgörande faktor enligt lärare 2 är att mycket avgörs vilka moment i kursen som avhandlas och hur ofta de avhandlas. Lärare 2 poängterar också att läraren har ett stort ansvar att ge eleverna möjligheten att nå ett högre betyg. Eftersom Svenska 1 innehåller mer moment (se 5.6) är det lärarens uppgift att se till att eleven får chans att visa sina färdigheter i de olika momenten flera gånger under kursens gång för att få en rättvis bedömning. Lärarna måste skapa förutsättningar för eleverna att uppfylla kunskapskraven, oavsett om det bara är på E-nivån eller om eleven har ambitionen att försöka uppfylla kriterierna på A-nivån. Eftersom alla kriterier måste uppfyllas för ett aktuellt betyg måste lärarna planera sina kurser väl så eleverna har möjlighet att landa på det nivå de vill, säger lärare 2. Det ställer alltså högre krav på läraren.

Eftersom lärarna upplevde en större frihet med kriterierna i Svenska A tror några lärare att ungefär samma frihet så småningom kommer att tillämpas även med kunskapskraven i Svenska 1. Det innebär att lärarna kommer att se mellan fingrarna, även nu kommer somliga att göra sammanvägningar och helhetsbedömningar av elevernas prestationer. ”Lite grann tror jag att de flesta ser mellan fingrarna på det [...] men att ändå som lärare använder man sunt förnuft” (lärare 1).

Det ska också poängteras att det fanns meningsskiljaktigheter i studien om huruvida lärarna skulle kunna se mellan fingrarna vid betygssättning. Lärare 2 säger:

Men du kommer ju ändå inte runt det faktum att du måste uppfylla allt på A, så därför blir det ju ändå svårare att nå A än vad det var att få MVG upplever jag [...]för att få G ska man ligga på en G-nivå, men sen berodde det på olika färdigheter och man kunde se lite mellan fingrarna, det kan man ju inte på det nya. Så som jag har tolkat det känns det som att det är lite svårare. Det är spetsigare med ett A. Tratten eller pyramiden ser lite spetsigare ut om du tänker dig. Det var fler som fick plats där på MVG än vad som får på A för att det är svårare. Och det är inbyggt i systemet. Så tolkar jag det.

Svenska A har nu i efterhand visat sig vara mer töjbart både när det gällde betygskriterierna men också när det gällde innehållet. Att eleven måste nå alla kunskapskrav ser lärarna som något negativt, främst för att det är svårt för eleverna att nå ett högt betyg.

5.3 Värdeorden

Under denna kategori redovisas lärarnas diskussion kring formuleringarna på de orden med fet stil som står i kunskapskraven, skillnaderna mellan och vilka fördelar eller nackdelar förändringen inneburit.

Lärare 5 säger att, egentligen innebär inte förändringen att det skulle blivit en fördel jämfört med kriterierna i Svenska A eller en nackdel. ”De är varken svårare eller lättare att tolka heller. Som lärare gör man alltid en tolkning och det gjorde man kriterierna i Svenska A också”. Lärare 5 gör jämförelsen mellan begreppen ”effektfulla” och ”slående” som stod i Svenska A, och ”nyanserat”, som står i Svenska 1. ”De gamla kriterierna var lika mycket godtyckliga som de nya” är det tydliga svaret. Lärare 5 säger att det var upp till lärarna själva

avgöra hur ”effektfullt” till exempel en redovisning var. ”Vi blir olika imponerande av en redovisning eller en text, vilket innebär att vi lärare har en personlig uppfattning om allting”. Kunskapskraven i Svenska 1 som helhet och utifrån begreppsformuleringarna upplever lärare 5 att de är mer målinriktade och mer konkret skrivna vad som krävs av elev på varje steg av betygskalan. ”Skillnaden som helhet är att de gamla var inte lika tydliga i sin formulering”.

Resultatet från studentuppsatsen av Aprile och Bosiö (2012) visar likheter med resultatet från denna studie, nämligen att lärarna tycker bland annat att kunskapskraven har blivit tydligare. De beskrivs vara mer konkreta och förenklade vilket påverkar arbetet med bedömningen men också underlättar det för eleverna.⁷⁷

Lärare 4 ser nu i efterhand några svagheter med kriterierna i Svenska A. Lärarna bedömde inofficiellt eleverna på sådant som de kriterierna egentligen inte krävde. Till exempel, om eleven hade ambitionen att nå ett MVG skulle den eleven enligt kriterierna i Svenska A ”använder i såväl tal som skrift stilmedel som är effektfulla och slående”.⁷⁸ Lärarna bedömde elevernas disposition även om kriterierna inte nämnde det, säger lärare 4. Det är fördelen med kunskapskraven i Svenska 1, nämligen att det står nu skrivet att även dispositionen ska bedömas. Lärare 4 resonerar såhär: ”Men det står i de nya, det ska vara sammanhängande, begripligt och väldisponerat”. Däremot är lärare 4, tillsammans med fler lärare ifrågasättande och inte säkra på vad ordet ”nyanserat” innebär, som är kriteriet för ett A. ”Du ska göra nyanserade reflektioner [...] vad är en nyanserad reflektion?” (lärare 4). Lärare 1 säger såhär angående ordet nyanserat: ”men det är svårfångat [...] och vad är det vi kräver då? [...] nu är det mer fokus på att det är uttrycksfullt och nyanserat, men hur då?”

Lärare 2 är ambivalent kring begreppen i kriterierna och vad de kräver av eleven för ett visst aktuellt betyg. Även om de nya kriterierna har blivit mer specificerade, tycker lärare 2 att värdeorden (orden i fet stil i kriterierna) som förekommer hela tiden kan vara ”luddiga”.

Det framkommer tydligt i denna studie att några lärare anser kunskapskravens tydlighet har ökat men samtidigt anser några att somliga värdeord är, förutom godtyckliga och tolkningsbara som de var innan, nu även ”luddiga”. Dessa icke enhetliga åsikter framkommer också i den studie Aprile & Bosiö (2012) gjorde, där lärarna även i den studien anser att innehållet har blivit tydligare men vissa kriterier är likväl godtyckliga och luddiga.⁷⁹

Düringers (2011) studie, vars syfte var att belysa lärares uppfattningar och tolkningar kring betygskriterierna i Lgy 11, visar i sitt resultat att lärarna uppfattar kunskapskraven både som handfasta, konkreta och tillämpbara. Samtidigt visar den likt denna och Aprile & Bosiös studie att lärarna anser att kunskapskraven också är svårtolkade och knepiga att definiera. Somliga i Düringers studie ansåg också likt vår studie att progressionsuttrycken utgör en arena för tolkningar.⁸⁰

⁷⁷ Aprile & Bosiö (2012). s. 34.

⁷⁸ Se bilaga 3.

⁷⁹ Aprile & Bosiö (2012). s. 34.

⁸⁰ Düringer, C. (2011). s. 44.

5.4 "Det är samma terminologi"

Denna kategori är en förlängning av den föregående. Vi har gjort en uppdelning för läsbarhetens skull, och för att med den här kategorin vill vi visa det ur ett annat perspektiv.

Lärarna har en klar uppfattning om att värdeorden är en fördel både för lärarna men också för eleverna. Lärarna säger att värdeorden är ämnesöverskridande. Det är just det som är fördelen jämfört med kriterierna i Svenska A. Elever som har hög ambitionsnivå märker väldigt snart att meningsformuleringarna som till exempel "med viss säkerhet" och "nyanserat" förekommer i andra kurser, vilket dessa elever skulle kunna dra nytta av. Lärarna menar att de ämnesöverskridande formuleringarna som är skrivna i kunskapskraven i Svenska 1 skapar en tydligare och bättre förståelse för eleverna av skolan. Eleverna får då en bättre möjlighet att kontrollera över sin skolgång enligt lärarna. Den ämnesöverskridande terminologin skapar även förutsättningar för alla elever egentligen, inte bara för de ambitiösa eleverna menar lärarna.

Fördelen som lärarna kan uttröna av kunskapskraven i Svenska 1 är, att på grund av att värdeorden förekommer i andra kurser skapar det förutsättningar att diskutera kunskapskraven med andra lärare, även lärare som har andra ämnen. "Det som är bra är att det är samma begrepp i alla ämnen, så vi i arbetsrummet kan diskutera oavsett vilka ämnen vi har" (lärare 4). "Nu blir det mycket lättare att förstå betygskriterierna, det är en fördel" (lärare 6).

5.5 Progressionen i kriterierna

Det har skett en förändring av vad som krävs av eleverna på varje betygssteg menar lärarna. I kriterierna i Svenska A krävdes det olika kvaliteter på de olika betygstegen för att nå ett visst betyg. Detta är både negativt och positivt säger lärare 2 som menar att det positiva är att det blir en mer "kvalitetskillnad" som bedöms nu efter förändringen. Lärare 2 exemplifierar med: "T.ex. att det räckte på G-nivån att bara beskriva, att redogöra för någonting på ett ganska ytligt plan, medan på VG och MVG-nivån krävdes det mer analys och nu krävs det en analys redan på E-nivån".

Eftersom tolkningen av kriterierna krävde olika saker beroende på var i skalan eleverna ville hamna så innebar det enligt lärarna att eleverna misslyckades med VG för att det krävde oftast mer på det än MVG-betyget. VG-nivån var mer avancerad enligt lärarna. Lärare 3 resonerar såhär kring nackdelen med kriterierna i Svenska A:

... det var ofta inte på MVG-nivån som det brast, utan det var på VG – nivån med de kriterier som fanns där: t.ex. 'Eleven läser även mer avancerade texter av olika slag, relaterar det lästa till sina kunskaper och erfarenheter och reflekterar över innehåll och form'. Och så hade du på MVG: 'Eleven gör jämförelse mellan olika tiders sätt att skildrar olika motiv i skilda kulturer och relaterar dem till sin egen tid och sin egen livssituation' (lärare 3).

Lärare 3 menar att elever kunde jämföra på den nivån som det krävdes på MVG, men att reflektera som det krävdes på VG-nivån missades av många elever. Lärare 4 säger att på MVG-nivån står det bara att eleven ska göra en jämförelse, men det står inte på vilken nivå

man ska göra jämförelsen. Det var inte heller motiverat att sätta ett MVG på alla som gjorde en jämförelse, därför var det godtyckligt ibland säger lärare 4.

De använder ordet progression för att förklara kunskapskraven i Svenska 1. ”Fördelen tycker jag är att de är mycket tydligare, för mig som lärare är det mycket lättare att motivera betygen utifrån kriterierna eftersom de bygger på varandra. Samma kriterier tas upp på E, C och A, skillnaden nu är att vi bedömer är kvaliteten i det eleverna gör” (lärare 4).

Lärare 2 säger att det har blivit lättare att se progressionen i kunskapskraven i Svenska 1. Eftersom det krävdes olika saker på olika kriterier i den tidigare fyrgradiga skalan och eleven kunde klara de högsta kraven med kunde ibland misslyckas med de lägre, var det förutom att lärare satte omotiverade höga betyg, saknades logiken i allt, säger lärare 2. Utifrån kunskapskraven i Svenska 1 är det betydligt lättare att se kvaliteten i elevens prestationer och bedöma dem utifrån kriterierna, säger lärarna. ”Vi bedömer kvalitetsskillnaden av elevers prestationer” (lärare 2). Formuleringarna har gjort det enklare att sätta betygen för lärare. ”... för det finns en tydlig progression i dem. Att det ska vara ”översiktligt”, sedan ”utförligt” och sist ’utförligt och nyanserat’” (lärare 2).

Här kan man se att lärarna resonerar kring eleverna som systemet är tänkt att fungera. I det målrelaterade systemet ska eleverna bedömas individuellt efter förutbestämda mål och kriterier, medan de jämfördes med varandra i det normrelaterade. Lärarna tycker att det är lättare med de nya kunskapskraven att bedöma eleverna och det är dessutom enklare att förklara för eleverna hur de bedöms tack vare progressionen som finns mellan de olika stegen. Här bedöms de då individuellt utifrån kriterierna och det målrelaterade systemet uppfyller den funktionen det ska göra.

5.6 "Fler saker skall vara med" /Fler moment

”Det har blivit mycket svårare att få ett A” säger lärare 4, men säger sedan vidare att det har blivit svårare överhuvudtaget att nå ett betyg. Kunskapskraven ställer alltså högre krav på eleverna. De ovannämnda kategorierna visar att det har både blivit tydligare och mer rättvist för eleverna men denna kategori visar att innehållet, de moment som ska avhandlas i kursen har blivit fler enligt lärarna.

”I gamla Svenska A var det att man kunde skriva någon text, prata eller hålla tal och läsa någon bok så var det okej, men nu ska det in mer språksociologi och det ska in berättartekniska diskussioner kring böckerna och det ska in mer analys redan i 1-kursen” (lärare 4)

Lärare 4 tror att anledningen till att innehållet har ökat i Svenska 1 är att yrkes elever bara läser den kursen och dessa elever ska få med sig så mycket som möjligt. ”Tidigare var det så att alla elever läste två kurser” (lärare 4).

Lärare 6 upplever förändringen som att friheten i kursen har minskat på grund av det är fler moment som ska avhandlas. ”I A-kursen kunde man skoja till det och trixa runt det lite om man ville och göra lite olika grejer, till skillnad från, till exempel det där med fritt skrivande är inte att tänka på, det hinner man inte i de nya - det är mer målinriktat nu!” (lärare 6).

Vilka konsekvenser som blir följden av att fler moment ska avhandlas i kursen framgår inte tydligt i denna studie, mer än att lärarna tycker det kan vara problematiskt att ge eleverna de förutsättningar som man vill för att de ska få möjlighet att få ett högt betyg.

Däremot i den studie som Aprile och Bosiö (2012) gjorde säger lärarna att de inte hinner bedöma alla moment och förmågor. Författarna till den studien menar att konsekvensen blir att lärarna riskera att tvingas göra sammantagna bedömningar som har hunnits avhandlas i kursen.⁸¹

Fortfarande är det ganska nytt att jobba med de nya kunskapskraven och som Tholin (2006) och Kroksmark (2002) har slagit fast tar det tid att vänja sig vid ett nytt system. De har båda kommit fram till att det behövs mycket stödmaterial från Skolverket och fortbildning för att tolka formuleringarna i kunskapskraven. Så även nu när lärarna har jobbat med kunskapskraven och ämnesplanerna i ett par år verkar det som att det fortfarande finns problem för hur de ska hinna med allt som står i det centrala innehållet, för att kunna nå den rättvisa bedömningen som de vill kunna ge eleverna.

6. Slutdiskussion

Syftet med denna studie har varit att undersöka lärares syn på förändringen av kunskapskraven i Svenska 1 i jämförelse med betygskriterierna i Svenska A som det hette tidigare. För att få svar på syftet intervjuades åtta svensklärare enskilt, samt genomfördes en gruppdiskussion för att förhoppningsvis ytterligare uppfattningar skulle komma upp till ytan. Resultaten som redovisas i stycket ovan visar att lärarna uttrycker att det finns både fördelar och nackdelar med de nya kunskapskraven. Det verkar dock som att fördelarna överväger nackdelarna då de flesta kategorier som vi har fått fram tyder på att lärarna är positiva till de nya kunskapskraven. Av de urvalsfaktorer som nämndes i metod (4.1, tabell 1) har de inte visat ha någon betydelse för vårt resultat. Det vill säga att ålder, år i yrket och programtillhörighet har i denna studie inte visat sig ha någon betydelse då vi inte såg några avvikande resultat som hade koppling till någon av dessa faktorer.

6.1 De största faktorerna med förändringen av kunskapskraven i jämförelse med kriterierna

Lärarna i denna studie menar att kriterierna i Svenska A var orättvist utformade och kunskapskraven i Svenska 1 är mer rättvisa, medan Selghed (2010) var kritisk till det målrelaterade systemet och menar att det är mer rättvist för eleverna om man går tillbaka till ett normrelaterat system om syftet med betygen är att eleverna ska söka till högskola eller universitet. Det går dock inte komma ifrån att det normrelaterade systemet fick mycket kritik

⁸¹ Aprile & Bosiö (2012). s. 34.

då eleverna jämfördes med varandra. När det målrelaterade systemet var nytt visade en undersökning av Selghed att lärarna fortfarande jämförde eleverna med varandra då de fann det som en bra måttstock. Inte konstigt att Selghed då var kritisk mot systemet.

Implementeringen av Lgy11 har dock inte varit lika radikal då det fortfarande är ett målrelaterat betygssystem, men det är fler steg med nya formuleringar på kunskapskraven. Genom att utfärda fler steg på betygsskalan skulle man kunna nå en mer rättvis bedömning och slippa gå tillbaka till det normrelaterade betygssystemet. Eleverna bedöms då fortfarande individuellt och enligt lärarna i denna studie verkar det som om vanorna att jämföra eleverna med varandra försvunnit, då de tittar mer på kunskapskraven och bedömer eleverna individuellt.

Fler fördelar med fler steg på betygsskalan skulle kunna råda bot på betygsinflationen som Cliffordson (2004) menar florerade när det målrelaterade systemet var nytt. Enligt lärarna i denna studie blir det mer rättvist då D och B är riktiga betyg jämfört med G+ och VG+ som eleverna tidigare fick fast det inte syntes i själva betyget. Enligt lärarna verkar det som om det också är svårare att få A, vilket också påverkar betygsinflationen då inte lika många elever får höga betyg som de fick när MVG rådde. Här ser man de problem som Cliffordson (2004) syftade på med det målrelaterade systemet. En betygsinflation uppstod vid den fyrgradiga skalan dels för att lärarna såg mellan fingrarna när det gällde MVG. Att en betygsinflation uppstod var inte så konstigt om alla lärare såg mellan fingrarna och gav eleverna ett högre betyg, trots att kriterierna inte var uppnådda. Om man följer Skolverkets regler skulle detta inte kunna hända nu med det sexgradiga systemet eftersom alla kunskapskraven måste vara uppfyllda. Risken är ju att lärarna så småningom kommer att se mellan fingrarna, vilket några påpekade i denna studie, trots att det tydligt står att alla kraven måste vara uppfyllda. Är det då någon idé att ha ett målrelaterat betygssystem om eleverna ändå inte når målen på de nivåerna som kunskapskraven kräver? Då kommer ett A på den ena skolan betyda en sak, medan ett A på en annan skola betyda en annan, beroende på vilken lärare man har. I slutändan kommer det då bli mer rättvist med ett normrelaterat system som Selghed (2010) och Carlgren (2002) tycker. Å andra sidan skulle detta inte bli aktuellt om alla lärare tolkar stegen i betygsskalan på samma sätt, att alla kriterier måste vara uppfyllda. Då skulle det målrelaterade systemet ändå fungera för A skulle vara ett betyg som är svårt att få. Sen kanske man kan tycka att det är orättvist för eleverna att det är svårt att få högt betyg. Samtidigt kanske det ändå är rättvist för den fördelningen som skulle blivit vid ett normrelaterat system kommer nu ske automatiskt eftersom det ska vara svårt att få A. Då blir det en rättvis konkurrens för de som vill söka in på högskola eller universitet efter gymnasiet. Tittar man på tidigare forskning skulle man kunna se att fler steg hjälper en del av den problematik som fanns när det målrelaterade systemet infördes.

Den sista kategorin, att det är fler moment instoppade i kursen, berör egentligen inte det som ska undersökas i denna studie, då den är mer inne på det centrala innehållet i Svenska 1. Anledningen till att den är med är för att det påverkar bedömningen av eleverna. Lärarna i studien har antytt att det finns en problematik att hinna med allt som står i det centrala innehållet. Det betyder också att om läraren inte hunnit alla moment kan eleven heller inte bedömas på alla kriterier som står i kunskapskravet, vilket i teorin innebär att eleven riskerar att få ett F. I Svenska A har lärarna sagt att både kriterierna och innehållet var mer töjbart och det framkom inte så tydligt vad som skulle göras, så det gjorde ingenting om man missade något moment egentligen. Fler moment innebär också fler kriterier att uppnå och eleven måste uppnå alla kraven på E-nivå för att få ett E i kursen. Det ger mindre tid för lärarna att lägga på ett moment, men också mindre tid för eleven att gå tillbaka och göra momentet så att eleven

kan erhålla ett E. Eftersom det är fler moment och fler saker som ska bedömas och man ska som elev uppnå alla kriterier på kunskapskraven på alla nivåer för att få ett A måste eleverna ta ett större ansvar eftersom lärarna har inte fler timmar utlagt på kursen nu än vad de hade innan.

Kontentan är att de nya kunskapskraven är svårare. Dels för att det är fler moment, men också för att det är fler kriterier. Inte nog med det. Eleverna måste uppnå alla krav på alla nivåer för att få ett A, vilket gör att det blir extremt svårt att få ett högt betyg. Detta kan tyckas är orättvist för eleverna. Speciellt om eleven kanske är extraordinär talare och skribent, men faller på språkhistorien, vilket gör att eleven då kanske måste få ett E eftersom kraven på C och A inte blir uppfyllda på den delen. Det är inte konstigt att lärarna kanske börjar se mellan fingrarna på dessa elever, vilket skulle kunna utgöra ett första steg till en begynnande betygsinflation. För att undvika detta måste lärarna hålla sig till Skolverkets rekommendationer när det gäller betygssättning. Det som lärarna måste göra om de ser att eleven riskerar att få ett E i t.ex. språkhistoria, måste de ge eleven möjlighet att visa för läraren att den klarar A-nivå. Men då gäller det också för eleven att ta mer eget ansvar.

Så en negativ aspekt av de nya kunskapskraven och att det är fler steg är tydligt att det är svårare att nå ett A. Man kan dock fråga sig om det verkligen är negativt? Ska det inte vara kvalitetssäkrat när eleverna söker vidare till fortsatta studier? Ska inte A ska vara något betyg att vara stolt över och utgöra ett av det yttersta beviset för flit och kunnighet i ämnet? Resultatet pekar på att en betygskala med fler steg borde betyda att betygssystemet blir mer rättvist och då är det även rimligt att de blir svårare att få ett högre betyg. Även om det har visat sig att det är svårare överlag att få godkänt kanske det är något bra för skolan som samhällsinstitution, vars uppgift är att få fram dugliga och duktiga samhällsmedborgare. Högre krav generellt sett gynnar inte skolan som institution i första hand, men kanske gör att skolan uppfyller sitt syfte bättre - vilket kan stärka Sveriges internationella konkurrenskraft i alla samhällets sektorer på sikt.

6.2 Tolkningsaspekten

Något som det diskuterats bland lärarna som vi intervjuade är värdeorden som är nya i kunskapskraven. I början tyckte de flesta lärare att det var "luddigt" och man hade problem med orden. Genom vår studie har vi endast kunnat se positiva egenskaper av dessa ord trots den tolkning som fortfarande råder bland olika lärare. Å andra sidan kommer man aldrig att komma ifrån tolkningsaspekten i läraryrket. Tolkningsarenan var lika aktuell och viktig för kriterierna U-MVG som den är nu. Skillnaden nu är att värdeorden återkommer i alla kurser på gymnasiet, det är alltså samma terminologi i alla kurser och det förekommer en progression av dessa. Det betyder att alla lärare oavsett ämne kan diskutera dessa ord och betydelsen av dem. Det som underlättar för lärarna är att man bedömer samma saker som innan, men det är en tydligare kvalitet som nämns i kunskapskraven. Även om orden är tolkningsbara förstår man ändå att det sker en progression på varje steg, även om ordet "nyanserat" kan betyda olika för olika lärare är en gemensam tolkning att det är riktigt bra.

Kunskapskraven är mer strama eftersom det är kvalitetsbaserat, det är fler steg och av den anledningen är inte betygen lika töjbara som de kunde vara innan. En elev kunde missa ett kriterium på VG, men ändå få MVG enligt lärarna i denna studie. Det skulle inte kunna gå

med de nya kunskapskraven. I längden kommer detta innebära att det blir mer rättvist eftersom det är enklare att se kvaliteten på elevernas arbete. Om det har blivit någon förändring av detta är dock något som skulle kunna forskas kring i ett senare skede.

6.3 Slutsats och vidare forskning

Denna studie har koncentrerat sig på att jämföra lärarnas syn på de olika kriterierna som funnits i två stycken målrelaterade betygssystem. Vi har dock berört det centrala innehållet och belyst en del problematik inom det. Att det är svårt för lärare att hinna med kan bero på att det fortfarande är ganska nytt och det tar några år att komma in i nya kursplaner. Detta skulle dock vara intressant att forska mer kring, då forskning kring Lgy11 fortfarande är begränsad. Mer forskning kring kriterierna är också något som skulle kunna behövas eftersom denna studie har ett begränsat material och kan inte säga något om läraryrket generellt. Studentuppsatserna som nämns i denna studie har likt vår ett begränsat material, men slutsatsen av dessa tre säger i princip samma saker, att de nya kunskapskraven är svåra att tolka i början. Även om dessa inte var för sig ger någon vetenskaplig tyngd skulle dessa tre ihop kanske ge en större betydelse? Självklart behövs mer forskning, men någonstans måste man börja.

Sammanfattningsvis har de lärare som vi intervjuat uppfattningen om att fördelarna med de nya kunskapskraven i Svenska 1 jämfört med de gamla betygskriterierna i Svenska A överväger nackdelarna.

7. Litteraturförteckning

7.1 Tryckta källor och uppsatser

Aprile, S & Bosiö, J. (2012). *På väg mot likvärdighet: Lärares strategier i bedömningsarbetet med Gy 2011* (Studentuppsats). Högskolan i Malmö.

Carlgren, I. (2002). Det nya betygssystemets tankefigurer och tänkbara användningar. I H. Andersson (Red.) *Att bedöma eller döma. Tio artiklar om bedömning och betygsättning*. (s. 13-26). Stockholm: Skolverket/Liber.

Cliffordson Christina (2004). Betygsinflation i de målrelaterade gymnasiebetygen. Ur *Pedagogisk Forskning i Sverige* årg 9 nr 1 s 1–14.

Düringer, C. (2011). *Till viss del uppnådd tydlighet: Lärares förhållningssätt till och tolkningar av kunskapskraven i kursen Svenska 1 på gymnasiet*. (Studentuppsats). Stockholms universitet.

Esaiasson, P, m.fl. (2012). *Metodpraktikan. Konsten att studera samhälle, individ och marknad*. Stockholm: Norstedts juridik. Fjärde upplagan.

Krokmark Tomas (2002). En tankes fall i praktiken – då den målrationella styrningen möter skolan. I H. Andersson (Red.) *Att bedöma eller döma. Tio artiklar om bedömning och betygsättning*. (s. 57-76). Stockholm: Skolverket/Liber.

Kvale, S & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur AB. Andra upplagan.

Selghed, B. (2010). Ett omöjligt uppdrag? – om lärares bedömningar och betygsättning. Ur Brante, G., & Hjort, K. (2010). *Dilemman i skolan – aktuella utmaningar och professionella omställningar*. (s. 82-96). Kristianstad: Kristianstad University Press.

SKOLFS (2010). *Förordning (SKOLFS 2010:261) om ämnesplaner för de gymnasiegemensamma ämnena*. Stockholm: Regeringen.

Stukát, S. (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Studentlitteratur: Lund.

Tholin, J. (2006). *Att kunna klara sig i okänd natur. En studie av betyg och betygskriterier – historiska betingelser och implementering av ett nytt system*. Högskolan i Borås

Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer för humanistisk och samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

7.2 Elektroniska källor

Skolverket. (2012). *Betygshistorik*. Hämtad 2013-12-20, från <http://www.skolverket.se/bedomning/betyg/betygshistorik-1.46885>

Skolverket. (2013). *Betygsskalan A-E*. Hämtad 2013-12-20, från <http://www.skolverket.se/bedomning/betyg/betygsskalan-a-e-1.182113>

Skolverket. (u.å). *Kommentarmaterial*. Hämtad 2013-12-20, från http://www.skolverket.se/2.5248/laroplaner?facet_skolform_laroplaner=Grundskolan&facet_skolform_laroplaner_subcategory=Grundskolan_Kommentarmaterial&q=komentarmaterial

Skolverket. (2012). *Stödmaterial för betyget D och B*. Hämtad 2013-12-20, från <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2953>

Skolverket. (u.å). *Tidigare kursplaner för gymnasieskolan (före 2011). Ämne – Svenska. Svenska A (SV1201)*. Hämtad 2013-12-27, från http://www.skolverket.se/laroplaner-amnen-och-kurser/gymnasieutbildning/gymnasieskola/kursplaner-fore-2011/subjectKursinfo.htm?subjectCode=SV&courseCode=SV1201&lang=sv#anchor_SV1201

Sveriges Radio. (2012). *Nya betygsskalan skapar förvirring bland lärare*. Hämtad 2013-12-11, från <http://sverigesradio.se/sida/artikel.aspx?programid=3993&artikel=5330599>

Bilaga 1

Frågor till lärarna

- Vilka för- och nackdelar ser du med det nya betygssystemet om man jämför med det gamla?
- Var det lätt för dig som lärare att förstå kravet för ett MVG i det gamla betygskriteriet?
- Tyckte du att det var för lätt/svårt att ge ett MVG enligt de gamla kriterierna?
- Är det lätt/svårt att tolka de nya betygskriterierna? Hur gör du för att tolka de nya kriterierna?
- Vad skulle du säga har i de nya betygskriterierna blivit lättare/svårare att förstå?
- Hur har möjligheten att få ett A ändrats för eleverna om man jämför med möjligheten att få ett MVG?
- Upplever du att dina kollegor tycker att det är svårt/lätt att förstå de nya betygskriterierna?
- Har du tillsammans med dina kollegor diskuterat de nya betygskriterierna? Hur ofta?
- Upplever du att ni har tolkat betygskriterierna på samma sätt?
- Diskuterar du tillsammans med dina elever det nya betygskriterierna?

Bilaga 2

Inför gruppdiskussion

Läs igenom elevtexten som ni har fått på mail och ta fram de gamla betygskriterierna för Svenska A och de nya betygskriterierna för Svenska 1.

Fundera på följande frågor:

- Vilket betyg skulle du ge med det gamla betygssystemet och vilket skulle du ge med det nya? Motivera varför.
- När du bedömer denna uppgift, vilken är den största skillnaden om man jämför det nya och det gamla betygssystemet?
- Vilka svårigheter finns det i det gamla betygssystemet kontra det nya i förhållande till denna text?
- Jämför vilka för- och nackdelar det finns i det gamla betygssystemet kontra det nya i förhållande till denna text.

Ni ska inte lämna in något skriftligt, utan endast fundera kring frågorna hemma innan själva diskussionen äger rum. Ta gärna med er betygskriterierna till mötet så ni kan styrka era motiveringar och resonemang.

Diskussionen äger rum onsdagen 4/12 kl. 14-15. Vi möts vid Jennys och Marias arbetsrum för att sedan se vart vi kan sitta för diskussionen. Det kommer bjudas på kaffe och något hembakat som tack för att ni ställer upp.

Ser fram emot en givande diskussion!
Vi ses!

/Pernilla & Blerand

Bilaga 3

Betygskriterier för Svenska A

Kriterier för betyget Godkänt

Eleven formulerar sig sammanhängande i tal och skrift i både formella och informella sammanhang med hänsyn till mottagaren.

Eleven håller korta muntliga anföranden inför grupp, deltar i samtal och diskussioner, följer grundläggande regler och bemödar sig om att bli förstådd.

Eleven rådfrågar vid behov språkliga handböcker, använder sig i skrift av grundläggande regler för språkets bruk och byggnad samt skiljer på talat och skrivet språk.

Eleven sammanfattar huvudinnehållet i olika slags texter.

Eleven läser både i utdrag och i sin helhet sak litterära och skönlitterära texter från olika tider och kulturer, sammanfattar innehållet och formulerar egna tankar och iakttagelser kring läsningen.

Eleven gör enklare informationssökningar på bibliotek och i databaser och resonerar om källornas tillförlitlighet.

Eleven använder dator för att producera egna texter och för att kommunicera med andra.

Kriterier för betyget Väl godkänt

Eleven argumenterar konstruktivt i gruppdiskussioner och håller intresseväckande och väl disponerade anföranden inför grupp.

Eleven skriver i huvudsak korrekt såväl berättande som utredande texter där tankegången klart framgår.

Eleven tillämpar i sitt skrivande sin kunskap om hur en skrivprocess går till.

Eleven läser även mer avancerade texter av olika slag, relaterar det lästa till sina kunskaper och erfarenheter och reflekterar över innehåll och form.

Eleven visar initiativ vid valet av olika slags informationskällor och granskar källorna kritiskt.

Kriterier för betyget Mycket väl godkänt

Eleven använder i såväl tal som skrift stilmedel som är effektfulla och slående och anpassar sitt budskap så att det både berör och förstås av mottagarna.

Eleven bearbetar självständigt och insiktsfullt sina texter utifrån sina teoretiska kunskaper om språk och litteratur.

Eleven gör jämförelser mellan olika tiders sätt att skildra olika motiv i skilda kulturer och relaterar dem till sin egen tid och sin egen livssituation.

Bilaga 4

Kunskapskrav för Svenska 1

Betyget E

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

Eleven kan skriva argumenterande text och andra typer av texter, som är sammanhängande och begripliga samt **till viss del** anpassade till syfte, mottagare och kommunikationssituation. Eleven kan i huvudsak följa skriftspråkets normer för språkriktighet.

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

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

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

Betyget D

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

Betyget C

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

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

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

Eleven kan översiktligt återge innehållet i några centrala svenska och internationella skönlitterära verk och annat berättande. **Eleven reflekterar också över innehåll och form med hjälp av några berättartekniska och stilistiska begrepp**. Dessutom kan

eleven **utförligt** redogöra för några samband mellan olika verk genom att ge exempel på gemensamma teman och motiv. Eleven återger **några** iakttagelser och formulerar **välgrundade** egna tankar med utgångspunkt i berättandet.

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

Betyget B

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

Betyget A

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

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

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

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

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