Kursplaners möjlighetsrum

Till Albin och Selma

Örebro Studies in Education 41

CHARLOTTA PETTERSSON

Kursplaners möjlighetsrum
– om nationella kursplaners transformation till lokala

© Charlotta Pettersson, 2013

Titel: Kursplaners möjlighetsrum
– om nationella kursplaners transformation till lokala.

Utgivare: Örebro University 2013
www.publications.oru.se

Tryck: Örebro universitet, Repro 09/13

ISSN 1404-9570
ISBN 978-91-7668-957-8

Abstract

Charlotta Pettersson (2013): Kursplaners möjlighetsrum – om nationella kursplaners transformation till lokala. (The syllabus as a space of possibilities – a study of the transformation of national syllabuses into local ones). Örebro Studies in Education 41.

This study explores the transformation of national syllabuses into local ones, as expressed in teachers' organized conversations. It also investigates what view of knowledge is expressed in local syllabuses and what implications that view has for the educational task entrusted to schools by society. The data collected consist of six focus-group conversations in which teachers discuss national and local syllabuses. The thesis takes its theoretical point of departure in relational curriculum theory, with support from Ricoeur. These perspectives form the basis for the model that is used to study the transformation of national syllabuses are transformed into local ones – and what they are transformed in relation to. This transformation process results in four local 'spaces of possibilities': The analysis shows that teachers interpret the national syllabuses as documents which open up unlimited freedom in their teaching. The teachers use this freedom to turn from the content of national syllabuses towards other texts. Teachers feel that the only thing limiting them in their teaching is the grading of students, which places many different kinds of demands on them. The view of knowledge that emerges from the spaces of possibilities described is an individualistic one. The teachers fall back on their own experience, rather than reading, interpreting and developing an understanding of what the national syllabuses mean in relation to their experience and knowledge. In terms of content, the education provided is directed inwards towards the teacher's own individual view of knowledge, rather than outwards towards the task given to schools by society. It is concluded that it is the teachers who, individually and based on their personal points of view, decide what knowledge students need to prepare them for life, rather than the goals set out in national syllabuses.

Keywords: curriculum research, relational theory, teachers, syllabus, transformation process, space of possibilities

Charlotta Pettersson, Department of Education, Örebro University, SE–701 82 Örebro, Sweden, charlotta.pettersson@spsm.se

Innehållsförteckning

FÖRORD 11

INTRODUKTION 13

KAPITEL 1. INLEDNING 15
Att tolka styrdokument 16
Inplacering i läroplansteoretisk forskning 17
Transformation och tolkning 18
Relationell förståelse av nationella kursplaners transformation 19
Läsanvisning 19

DEL I LÄROPLANSTEORETISKT SAMMANHANG OCH TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER 21

KAPITEL 2. SKOLA STYRD MED MÅL OCH RESULTAT 23
Framväxten av en skola för alla 23
Gemensam grundskola 25
På väg mot decentralisering 26
Mål- och resultatstyrning 27
Med betoning på mål 29
Avhandlingens utbildningspolitiska sammanhang 31
Ytterligare läroplansreform 32

KAPITEL 3. UTBILDNINGS- OCH KUNSKAPSKONCEPTIONER 33
Läroplansteoretiskt sammanhang 33
Medborgerlig läroplanskod 34
Kunskapskonceptioner 35
Utbildningskonceptioner 37
Spänningsfält som analysverktyg 38
Syfte 39
Frågeställningar 40

KAPITEL 4. TRANSFORMATION OCH MÖJLIGHETSRUM 41
Nationella kursplaner – som text 41
Förklara, förstå och tolka 43
Lokala kursplaner som samtal 44
I relation till andra 44
Transformationsmodell 45
Möjlighetsrum 47

KAPITEL 5. METODOLOGISKA ÖVERVÄGANDEN 49

Urval ... 49
Deltagare ... 50
Fokusgruppssamtal ... 51
En kommunikationssituation ... 52
Vilka dokument omfattas de nationella kursplanerna av? ... 53
Bearbetning av materialet ... 54
Tematisk innehållsanalys ... 55

DEL II KURSPLANERS TRANSFORMATION OCH MÖJLIGHETSRUM ... 57
Kursplaners transformation och möjlighetsrum ... 59
Disposition av del II ... 60

KAPITEL 6. NATIONELLA KURSPLANER MÖJLIGGÖR LÄRARES PEDAGOGISKA ARBETE ... 63
Gränslös frihet ... 63
Metaforrikt språkbruk ... 64
Utbildningens likvärdighet i riskzonen ... 66
Kollektivt och individuellt ... 67
Ger legitimitet ... 71
Betygsprocessen begränsar ... 72
Möjlighetsrum 1: Legitimitet och gränslös frihet åt lärare ... 73

KAPITEL 7. INNEHÅLL I KURSER ... 76
Nationella kursplaners meningserbjudande ... 76
Innehållet i nationella kursplaner ... 77
Studiehandledning ... 77
Nyhetsbevakning ... 79
Läroplaner ... 80
Läroböcker och skönlitteratur ... 81
Standardiserade tester ... 83
Innehållslig frihet ... 84
Möjlighetsrum 2: Kursers innehållsliga frihet ... 84

KAPITEL 8. KURSPLANER, KRAVPLANER, BETYG OCH BEDÖMNING ... 86
Betyg som krav ... 87
Stress ... 88
Att kräva mer av eleverna – kräver också mer av lärarna ... 90
Sambedömning ... 91
Tilltro till tester ... 91
Att delge eleverna betygskriterier ... 92
Betygssamtal ... 94

Summering 96
Texttolkning av kursplaners innehåll 97
”Bemödar sig om” 97
”Så måste det vara” 100
Öppen diskussion – ingen slutsats 101
Möjlighetsrum 3 – Kravet att sätta betyg ställer krav på lärarna 101

KAPITEL 9. ELEVERS DELAKTIGHET I KURSPLANEARBETET 104
Relationen mellan elevers delaktighet och lärarnas kontroll 104
Lärare har tolkningsföreträde 105
Större delaktighetsutrymme för elever som är vana vid att läsa text .. 107
Elever behöver läras delaktighet 108
Lära av sina misstag 109
Viljan att vara delaktig 111
Att välja är att vara delaktig 111
Möjlighetsrum 4 – Begränsad delaktighet för elever 114

KAPITEL 10. FYRA MÖJLIGHETSRUM FÖR LOKALA KURSPLANER 116
Möjlighetsrum 1: *Legitimitet och gränslös frihet åt lärare* 117
Möjlighetsrum 2: *Kursers innehållsliga frihet* 118
Möjlighetsrum 3: *Kravet att sätta betyg ställer krav på lärarna* 118
Möjlighetsrum 4: *Begränsad delaktighet för elever* 120
Överlappningar av möjlighetsrummen 120

KAPITEL 11. KUNSKAPSSYN OCH SAMHÄLLSUPPDRAG I KURSPLANERNAS MÖJLIGHETSRUM 122
Kunskapskonceptionsanalys - kunskapssyn 123
Essentialistisk kunskapskonception i kursplaners möjlighetsrum 123
Skolkunskapens innehåll – essentialistisk eller lärares individuella kunskapssyn? *124*
Ämneskunskaper förmedlas av lärare till elever *125*
Beständiga kunskaper för kommande samhälls- och yrkesliv *125*
Resultatorienterad kunskapskonception i kursplaners möjlighetsrum 125
Mål och resultat *126*
Betygssamtal som utvärdering *126*
Meningsskapande kunskapskonception i lokala kursplaners möjlighetsrum 127
Svag meningsskapande kunskapskonception *127*
Lärares språk och begreppsförståelse *128*
Sammanfattning: Individualistisk kunskapskonception 129
Utbildningskonceptionsanalys - samhällssyn 131
Skolans samhällsuppdrag 132

Inåt mot läraren 133

KAPITEL 12. MED RIKTNING MOT EN DIDAKTISK KOMPETENS OCH ETT METASPRÅK 136
Transformerade kursplaner 136
Mot didaktisk kompetens 140
Tyst kunskap 141
Mellan lärare och elever 144
Skolans samhällsuppdrag – en utbildningspolitisk fråga 146
Riskzon för utbildningens likvärdighet 147
Liknande argument om nationella styrdokument 147
Ett stärkande av lärare i deras uppdrag 149

SUMMARY: THE SYLLABUS AS A SPACE OF POSSIBILITIES – A STUDY OF THE TRANSFORMATION OF NATIONAL SYLLABUSES INTO LOCAL ONES 150
Introduction and aim of the study 150
Theory 151
Transformation and a relational understanding of national syllabuses 151
Space of possibilities 151
Conceptions of knowledge and education 152
Methodology 152
Four spaces of possibilities 153
Individualistic conception of knowledge 155
Inwards towards the teacher 157
Towards didactic competence and a metalanguage 157

REFERENSER 162
Aktuella kursplaner för fokusgruppernas diskussioner 170

FÖRTECKNING ÖVER MODELLER 172

BILAGOR 174

Förord

Jag har precis avslutat processen att skriva avhandling. I många stycken är det ett ensamarbete, men det är också en process där väldigt många människor är delaktiga för att möjliggöra färdigställandet av avhandlingen. Jag vill här tacka personer som på olika sätt har bidragit i avhandlingsprocessen.

Först vill jag tacka min huvudhandledare Tomas Englund för att din dörr alltid har stått öppen – även när det blivit en del omvägar i skrivandet. Det är jag väldigt tacksam för! Mina två biträdande handledare Eva Hagström och Moira von Wright. Ni har i olika avhandlingsskeden varit oumbärliga med ert engagemang och tålamod. I slutfasen av skrivandet vill jag särskilt tacka dig Eva, för ditt outsinliga stöd – utan dig hade den inte blivit klar!

Tack till alla er 29 lärare som har deltagit i fokusgrupperna, som med sådan gästfrihet har låtit mig ta del av era samtal om kursplanerna. Tack till min arbetsplats, SPSM, Specialpedagogiska skolmyndigheten för att jag har kunnat vara tjänstledig och skriva, och för allt intresse runt avhandlingen! Tack till Adolf Lindgrens stiftelse för att ni trodde på avhandlingen och gav mig ett stipendium, och till Skolverket för delfinansiering genom kursplaneprojektet KRAS.

Läsningar av manus, som har tagit mig vidare i skrivandets process har gjorts av: Bernt Gustavsson, Eva Forsberg, Emma Arneback, Marianne Öberg Tuleus, Ninni Wahlström och Ulrika Tornberg. Stort tack till er!

Till forskargruppen Utbildning och demokrati, för alla inspirerande och viktiga forskningsseminarium. Alla goda samtal vi har haft Karin Allard, Reidun Carlsson, Marianne Skoog, Britt Tellgren, Marianne Öberg Tuleus, Ulla Ohlsson, Lars Erikson, Andreas Bergh, Karin Löfström och Karin Engström och Carin Falkner. Gunvi Linnér som under det tidiga skedet av forskarutbildning fanns där med en stor portion av erfarenhet av den akademiska världen, och Carsten Ljunggren för stöd och inspirerande diskussioner i inledningsfasen av doktorandtiden. Tack min bror Daniel och till Martin Naylor för språkgranskning av abstract och summary.

Agneta Knutas, för din tid att samtala och för allt stöd med texter och praktiskt runtomkring - tack! Lena Öijen för diskussioner och stärkande stunder vid stugan och i kajakerna! Anna Lundqvist för goda samtal över luncherna om livet och om pedagogiska spörsmål.

Mina vänner utanför akademin som har bidragit till att vidga livet bland annat genom hästarna, och att vi läst och diskuterat andra typer av böcker - ni har gett välgörande kraft! Tack till min familj och mina föräldrar för allt stöd och all hjälp med barnen. Det är ovärderligt! Till mina

barn Albin och Selma – som har lärt mig vilka värden som är viktiga i livet och om konsten att leva i nuet! Ni har visat stort tålamod när jag under perioder har behövt ägna mycket tid åt att skriva. Nu är denna fas i livet slut och en ny tid börjar!

Torekov och Örebro, augusti 2013
Charlotta Pettersson

INTRODUKTION

Kapitel 1. Inledning

Föreställ dig ett skolbibliotek där skolbänkar har ställts samman och fem lärare sitter samlade en onsdagseftermiddag i januari. Lärarna har samlats till månadens ämnesgruppskonferens efter det att dagens lektioner är avslutade. De dricker kaffe och en av lärarna har på morgonen länsat frysen på julens sista kaffebröd. Han bjuder på fikabrödet. Ute är det skymning och en julstjärna hänger fortfarande kvar i fönstret, som en påminnelse om den ledighet som just avslutats. Eftermiddagens möte ska ägnas åt att planera och diskutera hur de ska lägga upp sin undervisning för att eleverna ska nå slutmålen i skolår nio. Lärarna har med sig kursplaner, läroplaner och läroböcker till mötet, men det är inga dokument som de tar upp utan de ligger nerpackade i deras väskor.

Situationen ovan har jag konstruerat för att illustrera mitt forskningsintresse. Det vill säga situationer då lärare tolkar, förstår och konkretiserar nationella kursplaner. Fokus för mitt forskningsintresse är att undersöka vad som kommer till uttryck innehållsmässigt; vilka frågor kommer upp och hur tolkar och förstår lärarna de nationella kursplanerna? Jag intresserar mig dels för de nationella kursplanernas plats och betydelse i samtalet: hur diskuteras och används innehållet och i vilken utsträckning uppstår olika tolkningar och förhandlingar om innehållet och dess betydelse?

I den tidigare angivna situationen i skolbiblioteket uppmärksammar David att det ligger en tärning på de sammanställda bänkarna. Han säger:
– Åh, vad bra att tärningen har kommit fram, då kan vi spela Svea Rike i morgon i åttan. Jag har letat överallt, vi hade ju en hel låda med tärningar förut. Nu är den som bortblåst.
– Jaa, säger Stina som svar. Det var en elev som hittade den bakom elementet i lokal R2. Hon fortsätter i ett irriterat tonfall: Tärningarna i lärarrummet verkar också vara försvunna. Det är typiskt! På rasten berättade matte-lärarna att de också letar efter tärningarna. Om de inte kommer fram kan eleverna inte spela Yatzy, enligt planeringen.

David tar tärningen i handen och roterar den, och säger skämtsamt: Vem vill börja med att redogöra för sina funderingar om vad och hur vi ska arbeta med samhällskunskap i åk 8? Om jag slår en etta börjar Stina, tvåa Oskar och trea Anna, fyra Maria och femma jag. Om det blir en sexa slår jag om. Alla lärarna skrattar. Jag kan börja säger Maria och tar en klunk kaffe innan hon tar till orda. Tärningen blir liggande på bänken.

Med denna visuella sekvens om tärningen, vill jag dra paralleller till nationella kursplaner. Beroende på var lärarna befinner sig placerade runt bordet ser de olika sidor av tärningen som ligger på bänken. Vissa sidor av

tärningen blir fördolda och tillägnandet av tärningens helhet blir inte möjlig. Komplexiteten ligger i att det inte är möjligt att se tärningens alla sidor på en gång. Detsamma vill jag säga gäller nationella kursplaner. De kan endast studeras ur ett eller ett par perspektiv i taget. Till en början kan nationella kursplaner framstå som entydiga texter, men när lärarna diskuterar dem så uppmärksammas olika innehåll, och olika tolkningar kommer till uttryck i relation till olika aspekter av skola och utbildning. Det blir synligt i denna avhandlingsstudie att nationella kursplaner formas till olika lokala kursplaner i relation till de aspekter som lärarna resonerar om.

Tärningen har en central roll i en mängd olika spel, och ger förutsättningar för att olika typer av spel ska kunna spelas. Nationella kursplaner, i sin tur, är centrala texter som ska ge riktning för skolans innehållsliga verksamhet. Lärarnas olika sätt att använda och skapa mening om tärningen kommer till uttryck när lärarna börjar tala om den. Tärningen kan ha flera användningsområden. Den blir ett verktyg i sällskapsspel som Yatzy eller Svea rike och bidrar till elevers lärande, eller så blir den en slumpgenerator som avgör vem som ska inleda diskussionen. På liknande sätt får nationella kursplaner olika mening för olika lärare och undervisningen i olika klassrum kan bli helt olika. Nationella kursplaner kan ha olika betydelser för lärarna. De kan vara ett stöd i undervisningen och vid betygsättning eller ett dokument som de har krav på sig att använda, trots att vissa av lärarna tycker att de gamla kursplanerna var bättre. De kan också upplevas som tidstjuvar, något som stjäl tid från andra arbetsuppgifter, eller vara ett dokument som är betydelselöst och som ställs in oläst i bokhyllan etc.

Lokala kursplaner formas inte enbart i relation till lärarnas uppfattningar om nationella kursplaner, utan till en mängd olika aspekter som lärarna talar om. Det är aspekter som tidigare erfarenheter, förväntningar, läroböcker, nationella prov, samhällsfenomen, betyg, betygskriterier och elever. Det är i interaktionen om aspekterna som lokala kursplaner formas när lärare tolkar, förstår och förklarar dem för varandra. Enighet och/eller oenighet skapas när lärarna lyssnar till varandra, när de responderar och jämkar sina egna uppfattningar, och i vissa fall kommer fram till nya gemensamma sätt att lösa problem och att planera undervisning.

Det blir synligt i denna avhandling när jag studerar situationer typiska enligt ovan, och undersöker hur de nationella kursplanerna formas till olika lokala kursplaner i relation till vilka aspekter det är lärarna samtalar om.

Att tolka styrdokument

Frågan hur lärare tolkar och förstår de nationella kursplanerna för skolans verksamhet är ständigt aktuell. Dels är den intressant som en styrningsfråga: är det möjligt att styra skolans verksamhet med nationella kursplaner,

och vilken verksamhet blir det då? Och dels är det intressant som en epistemologisk fråga: vilket kunskapsinnehåll är det eleverna möter i skolan och vilken kunskapssyn är det som lärare arbetar utifrån när de på olika sätt tolkar och förhåller sig till nationella kursplaner? Det är betydelsefullt också för utbildningens roll som samhällsfenomen i bemärkelsen medborgarfostran av eleverna och vilken typ av kunskaper som de behöver ha som vuxna samhällsmedborgare. Det är spörsmål som analyseras i denna avhandling. När denna avhandlingsempiri har samlats in under år 2000 och 2004, har nationella kursplaner haft formen av måldokument och det har varit lärares uppdrag att ange innehåll och arbetssätt i kurserna. Det har inneburit ett stort tolknings- och friutrymme för lärarna (Skolverket 2000). Statens sätt att styra skolan med nationella styrdokument förändras och ser olika ut över tid[1]. Nuvarande nationella styrdokument, Lgr 11 och Lgy 11, med nationella kursplaner omfattar betydligt mindre friutrymme när det gäller innehåll och arbetssätt. Med hjälp av denna avhandling vill jag argumentera för att oavsett vilka de statliga styrdokumenten är, hur de är formulerade och vilket friutrymme som anges[2] är det ständigt relevant och viktigt att undersöka hur lärare tolkar och förstår de nationella kursplanerna, som ett av sina arbetsverktyg[3].

Inplacering i läroplansteoretisk forskning

Jag tar min utgångspunkt för avhandlingen i Englunds (1986) läroplansteoretiska forskning där styrdokument och utbildningspolitiska texter problematiseras som tolkningsbara kompromisstexter. Utbildning och dess innehåll ses som varande i ett ständigt spänningsfält mellan olika sociala, politiska och ideologiska krafter. De uttolkningar som blir möjliga att göra varierar och förskjuts över tid.

---

[1] I Svingby (1980) problematiseras huruvida läroplanerna är det styrmedel som styr skolans verksamhet.

[2] I DS 2001:48, *Samverkande styrning – översyn av läroplanerna som styrinstrument*, anges att läroplanerna inte styr som det var tänkt. Det anges att andra faktorer som kursplaner och betygskriterier har större betydelse i verksamheten än läroplanerna. Mot den bakgrunden tillsattes en arbetsgrupp och direktivet innebar att göra en översyn av läroplanerna som styrinstrument. Denna avhandling handlar om hur lärare tolkar och förstår de nationella kursplanerna och vilka lokala kursplaner det blir.

[3] Gerd Arfwedson i Forsberg red. (2003) anger i sin artikel *Curriculum as a Teacher Problem* att det är smått förvånande att ingen har sett det som en nödvändighet att diskutera läroplaner ur ett lärarperspektiv. Jfr även vikten av att diskutera kursplaner ur ett lärarperspektiv.

Mitt bidrag till läroplansteoretisk forskning är att jag analyserar hur det går till när nationella kursplaner transformeras till lokala genom lärares samtal. Det gör jag genom att analysera vilka aspekter de nationella kursplanerna transformeras i relation till och vilka lokala kursplaner de transformeras till. Jag analyserar även vilken kunskapssyn som kommer till uttryck i de lokala kursplanerna och vilka implikationer som anges när det gäller utbildningens roll i samhället. När jag analyserar vilka kunskapssyner som kommer till uttryck i lärarnas samtal använder jag mig av Wahlströms (2009) tre olika *kunskapskonceptioner:* Meningsskapande, essentialistisk och resultatorienterad kunskapskonception. Kunskapskonceptionerna hjälper mig att analysera vilken kunskapssyn som kommer till uttryck i de lokala kursplanerna och vilka kommande pedagogiska handlingar som blir möjliga utifrån de synsätten på kunskap. För att analysera vilka implikationer de lokala kursplanerna får för utbildningens roll i samhället, använder jag mig av *utbildningskonceptionerna* vetenskapligt rationell och demokratisk utbildningskonception (Englund 1986). Spänningsförhållandet mellan de båda utbildningskonceptionerna bildar den referensram, inom vilken jag diskuterar utbildningens roll i samhället.

Denna avhandlingsstudie hämtar också inspiration från den del av läroplansteoretisk forskning som benämns den språkliga vändningen (jfr Englund 2011), där språket och dess konstituerande kraft betonas. Inspirationen kommer till uttryck dels genom att jag har valt att studera nationella kursplaner genom lärares samtal, och dels för att det lärarna säger om de nationella och lokala kursplanerna förstås som kommande pedagogiska handlingar[4].

Transformation och tolkning

I avhandlingen studerar jag med hjälp av Ricoeur (1993) och Kristensson Uggla (1994) hur nationella kursplaner genomgår en transformation från att vara ett statligt fastställt dokument till att bli en lokal kursplan för lärarna. Transformationen innebär nationella kursplaners överskridande från att vara en text till att bli uttolkad och konkretiserad i ett lokalt samtal.

[4] Denna avhandling förhåller sig till ett forskningsfält som knyter an till följande frågeställningar inom traditionen: Läroplansteoretiska didaktiska frågeställningar, där innehållsfrågan ses som ett meningserbjudande (Englund 1990, 2004, von Wright 2004). Handlingars politisk-, moraliska dimensioner och som ser mötet mellan lärare och elev som en meningsskapande situation som har betydelse för lärandet (Forsberg 2000, von Wright 2000, Wahlström 2009). Frågeställningar som behandlar skolan som en mål- och resultatstyrd organisation (Englund, Forsberg & Sundberg red. 2012, Morawski 2010, Wahlström 2008, 2009), samt frågeställningar som träder utanför det läroplansteoretiska fältet, som behandlar lärares uppdrag och lärares språk (Colnerud & Granström 2002).

Det som möjliggör överskridandet är att de nationella kursplanetexterna tolkas, förklaras och förstås av lärarna. Det gör att texten överskrider sin form och träder in i en ny, samtalets. När nationella kursplaner förs in i samtal så möter texten mängder av viljor och tolkningar och kursplanernas tolkningsutrymme ställs på prov.

Relationell förståelse av nationella kursplaners transformation

När lärarna möts i organiserade samtal om nationella kursplaner, för att diskutera och för att planera sitt pedagogiska arbete pågår många olika innehållsliga samtal samtidigt och flera samtidiga pågående meningsskapande processer. Lärarnas samtal studeras som situationer där mening skapas och kommuniceras om kursplaner. Det sker mellan deltagarna och i relation till de aspekter lärarna talar om. Jag har därför inte fäst någon särskilt stor vikt vid de enskilda deltagarna var för sig utan strävat efter att ta den kommunikativa situationen som utgångspunkt och analysera hur lokala kursplaner tar form i samtalet *mellan* lärarna (jfr von Wright 2000).

Läsanvisning

Avhandlingen är indelad i tre delar: Introduktion, Del I och Del II. Introduktionen avser att sätta in läsaren i avhandlingens sammanhang och att ange syfte och frågeställningar. Del I består av kapitel 2–5 och utgör avhandlingens teoretiska utgångspunkter och metodologiska överväganden. I kapitel 2 ges en bild av idén till den mål- och resultatstyrda skolan. Kapitlet tar utgångspunkt i en historisk tillbakablick hur principerna för läroplaner har förändrats och hur framväxten av en gemensam skola har sett ut. Lärarnas uppdrag anges, i och med mål- och resultatstyrningen som befinnande sig i en förskjutning av uppdraget från måluppfyllelse mot resultatuppfyllelse. Kapitlet avslutas med en inplacering av den empiriska undersökningen i ett utbildningspolitiskt sammanhang. I kapitel 3 placeras avhandlingen in i sitt läroplansteoretiska sammanhang, och de läroplansteoretiska analysverktyg som används för att analysera kursplaners implikationer, Wahlströms (2009) kunskapskonceptioner och Englunds (1986) utbildningskonceptioner. Kapitel 4 handlar om hur jag teoretiskt förflyttar mig från att betrakta kursplaner som nationella styrdokument till att studera en annan dimension av dem; hur de transformeras till lokala kursplaner genom lärares samtal. Med hjälp av Ricoeur (1993), Kristensson Uggla (1994) samt det relationella perspektivet (von Wright 2000) konstruerar jag en transformationsmodell i form av ett analysinstrument för att analysera hur nationella kursplaner transformeras till lokala genom lärares samtal och vad de transformeras i relation till. I kapitel 5 redogörs det för metodologiska överväganden, ställningstaganden

och tillvägagångssätt, när det gäller insamling, bearbetning och analys av empirin.

I avhandlingens del II, *Kursplaners transformation och möjlighetsrum*, introduceras den transformationsmodell som används för att analysera nationella kursplaners transformation till lokala genom lärares samtal. Kapitel 6–9 är disponerat i enlighet med transformationsmodellens fyra transformationsaspekter. Det innebär att varje kapitel tar utgångspunkt i en transformationsaspekt. I kapitel 6 tar jag utgångspunkt i transformationsaspekten Lärare. Där studeras och analyseras hur lokala kursplaner transformeras i relation till lärarnas egna erfarenheter och pedagogiska ställningstaganden när det gäller arbetssätt och innehåll. Kapitel 7 handlar om vad nationella kursplaner transformeras till i relation till transformationsaspekten Text & samhälle. Den omfattar de texter och samhällsfenomen som kommer till uttryck i lärarnas samtal när de talar om innehållet i kurser och om innehållslig inspiration. I kapitel 8 analyseras hur nationella kursplaner transformeras till lokala i relation till transformationsaspekten Nationell kursplan. Lärarna resonerar främst om betyg, betygskriterier och bedömning när de diskuterar nationella kursplaner. Kapitel 9 omfattar nationella kursplaners transformation till lokala i relation till den fjärde transformationsaspekten, Elever. Det kapitlet handlar om hur elevers möjligheter till delaktighet ser ut när det gäller lokalt kursplanearbete. Kapitel 10 är en kortare sammanfattning av de fyra möjlighetsrum som är resultat av analyserna i kapitel 6–9. I kapitel 11 analyseras vilken syn på kunskap som kommer till uttryck i de fyra möjlighetsrummen. Analysen görs med hjälp av kunskapskonceptionerna meningsskapande, essentialistisk och resultatorienterad. Därefter analyseras vilka implikationer de olika kunskapssynerna får för utbildningens roll i samhället. Kapitel 12 är avhandlingens sista kapitel. Det innehåller en betraktelse över avhandlingens resultat med riktning mot ett utvecklande av lärares yrkesspråk och didaktiska kompetens.

DEL I

Läroplansteoretiskt sammanhang och teoretiska utgångspunkter

Kapitel 2. Skola styrd med mål och resultat

Detta kapitel avser att ge en bild av idén till den mål- och resultatstyrda skola som är den kontext inom vilken denna avhandlingsstudie är gjord. Kapitlet tar utgångspunkt i en historisk tillbakablick i hur principerna för läroplanerna har förändrats och hur framväxten av en gemensam skola har sett ut. Kapitlet avslutas med att avhandlingen placeras in i ett utbildningspolitiskt sammanhang.

Framväxten av en skola för alla

I läroplansteori används begreppet läroplanskod för att förklara och förstå varför en läroplan har utvecklat vissa mål, ett visst innehåll och vissa undervisningsmetoder under olika historiska perioder, och hur läroplanen styr skolans verksamhet. Begreppet omfattar de principer som gestaltas i ett styrinstrument, som anger samband mellan samhälle och utbildning. Läroplanskoderna bidrar till att belysa vilka principer som legitimerar ett visst samhälles skolutveckling (Englund 1986). Idén om hur landets medborgare skall utbildas har över tid sett olika ut och utbildningens riktning har angetts med hjälp av olika sätt att styra skolan. I varje utbildningsuppdrag ingår någon form av kontroll, fostran och disciplinering, som finns inbegripet i dess särskilda syfte och som omfattar en omdaning av dem som genomgår utbildningen. Beroende på hur skolan har styrts, så har också lärarnas uppdrag förändrats och sett olika ut. Den statliga styrningen av skolan har kommit till uttryck genom förordningstexter, läroplaner och nationella kursplaner, timplaner, examens- och provsystem, statsbidragsvillkor, inspektioner, lärarfortbildning, läromedel, och genom lärarutbildning och dess innehåll. Ibland har hela spektret av styrmedel använts för att reglera skolans verksamhet och ibland har enbart vissa styrmedel utnyttjats. Lundgren (1979) gör en historieskrivning av skolans framväxt med hjälp av klassisk, realistisk, moralisk och rationell läroplanskod. Läroplanskoderna anger utbildningens framväxande i relation till individers inordnande i samhällsklasser. Englund (1986) utvecklar medborgerlig läroplanskod. I detta kapitel används läroplanskoderna i syfte att vara behjälpliga i den historiska framskrivningen av skolan.

Klassisk och realistisk läroplanskod handlar båda om överklassens bildning. Utbildning var reglerad av lagen och avsåg endast att utbilda överklassen. Statens ämbetsmän utbildades i linje med den klassiska läroplanskoden. Under 1800–talets andra hälft utmanades de klassiska läroplansidealen av den realistiska läroplanskoden. Samhällsutvecklingen innebar ett framväxande av det kapitalistiska samhället och industrialis-

mens successiva genomslag. Det var liberalerna som tog strid om läroverkens innehåll, med en centralisering kring matematik, naturvetenskap och laborationer som metod. Utbildningen i läroverk och högre utbildningsanstalter var avsedd för intellektuella och personer med överordnade positioner i den sociala arbetsdelningen (Lundgren 1979). Från folkskolans tillkomst år 1842, blev det möjligt att resonera om en moralisk läroplanskod parallellt med den realistiska läroplanskoden. Den moraliska läroplanskoden skiljer sig från de två tidigare läroplanskoderna, i bemärkelsen att utbildningen i folkskolan uteslutande var avsedd för samhällets underklasser. Läroplanen för folkskolan omfattade den feodala överklassens syn på vilken moralisk fostran de växande proletära skikten behövde. Det ingick omfattade moralträning inom den lutherska tros- och moraluppfattningen, och kunskaper om fäderneslandet. Skolans uppgift blev att förmedla ideologin och att få den accepterad. Skolan var förankrad i lokalsamhället men styrdes av kyrkan. Det var prästerna som undervisade. Staten angav normalplaner för landets skolor år 1878, 1889 och 1900 med årskursindelning, kursplaner, anvisningar om läroplaner, läsordning för varje skola. Syftet var att utjämna olikheterna som fanns i landet när det gällde utbildning och att komma tillrätta med att det var en så stor andel elever som inte fullföljde folkskolan. I samhället efterfrågades också i högre utsträckning utbildade medborgare. Folkskolan kom att kallas fattigskola och hade som främsta uppgift att fostra medborgare i moralisk och religiös underdånighet.

Den första undervisningsplanen utkom år 1919 och sammanföll med demokratins genombrott och uttryckte det som Englund (1980, 1986) benämnde en medborgerlig läroplanskod. Den innehöll en sammanhållen idé om folkskolans undervisning med mål för respektive ämne och innebar ett brott med folkskolans tidigare religiösa underdånighetsfostran. Den har kallats för det första läroplansdokumentet (SOU 1992:94). I början av 1900-talet började den statliga skoladministrationen att byggas upp och styrningen från kyrkan minskade. Denna tidiga typ av regelstyrning av skolan innebar att staten angav detaljerade ramar och regler för skolans organisation, och att statsbidragen till skolorna var relaterade till dessa. Det bidrog till att skolorna höll sig inom de angivna ramarna. Innanför ramarna hade dock lärarna ett betydande pedagogiskt utrymme (Englund 1994).

På 1940-talet tillsattes flera skolutredningar (SOU 1946:31, SOU 1948:27) med målet att forma ett demokratiskt organiserat samhälle där skolan hade ett specifikt ansvar för att fostra demokratiska människor. Skälet till att göra skolan mer demokratisk var lärdomen av auktoritativa ideologiers konsekvenser. SOU 1948:27 innebar både ett förnyande av skolans organisatoriska form, i form av skolans mål och pedagogik och att

kommunerna skulle ha större ansvar och möjligheter att utforma utbildningen i enlighet med de lokala förutsättningarna. Innehållsligt skulle skolan innehålla färdighetsämnen (modersmål och samhällskunskap) samt ett främmande språk som obligatorium. Lärarnas frihet vid val av arbetsmetod ansågs av kommissionen vara viktig. Det föreslogs att skolplikten skulle förlängas till nio år. Det ledde till ett beslut i 1950 års riksdag om en försöksverksamhet med nioårig skolgång. Försöksverksamheten varade tio år. 1957 års skolberedning fick i uppdrag att organisera läroplaner och en organisation för en gemensam grundskola (SOU 1961:30).

Gemensam grundskola

1962 infördes nioårig allmän grundskola. Lgr 62. Läroplan för grundskolan, blev den första läroplanen för en gemensam grundskola. Den innehöll en stor tilltro till individualisering inom skolklassen och en tilltro till det material–metod–system som utvecklades. Det innebar att staten införde läroböcker och annat material, med noggranna instruktioner till lärarna om hur eleverna skulle ledas framåt i lärprocessen. I någon mån kan man ange att staten i sin iver att regelstyra skolans innehåll försökte gå förbi lärarna och istället vända sig direkt till eleverna (SOU 1961:30). Under denna tidsperiod, och i samband med beslutet om en nioårig grundskola ansågs läroplanerna vara föränderliga, och att de inte skulle förstås som fastslagna utan ständigt anpassningsbara i enlighet med omvärlden. Det resonerades i termer av rullande läroplansreformer. Den centrala skoladministrationen skulle på forskningsbasis utvärdera och förändra läroplaner kontinuerligt. Länsskolnämnder och fortbildningsnämnder kompetensutvecklade och fortbildade stora delar av landets lärare. Det var Skolöverstyrelsen som beslutade vad fortbildningskurserna skulle innehålla för att statsbidrag skulle betalas ut (SFS 1965:737).

I vardera av de fyra tidigare nämnda läroplanskoderna, klassisk, realistisk, moralisk och rationell läroplanskod, finns det inbegripet en slags inre princip för utbildningens utformning. Den inre principen har alltid en direkt relation till en samhällelig yttre bestämning som anger dess utformning. I och med den politiska demokratins inträde, och i och med att en gemensam skola successivt utvecklas införs det år 1962 införs en gemensam grundskola, förändras de yttre bestämningarna för läroplanskoderna till att olika sociala krafter får politiskt inflytande över läroplaners utformning. Englund (1986) ställer frågan om man borde tala om en enhetlig kod för allmänbildning i och med den politiska demokratin där sociala krafter med olika ideologier möts och uppnår kompromisser. Lundgren (1979) menar att det är möjligt att urskilja en sådan uppsättning homogena principer, i en rationell läroplanskod. Englund (1986) utvecklar den medbor-

gerliga läroplanskoden som en läroplanskod med giltighet från och med år 1919 års undervisningsplan och med förankring i demokratins genombrott. Medborgerlig läroplanskod gav utrymme för kompromisser mellan olika sociala krafter som formerade den svenska demokratin och omfattades av utbildningskonceptionerna patriarkalisk, vetenskapligt rationell och demokratisk (Englund 1994). I kapitel 2 beskrivs utbildningskonceptionerna och det anges hur de används som analysverktyg i avhandlingen.

På väg mot decentralisering

Det utkom en ny läroplan för grundskolan i slutet av 1960-talet, Lgr 69. Den betonade skolans neutralitet när det gäller exempelvis samhällssyn och värderingar och anger att demokratins grundidéer ska förmedlas till eleverna genom undervisningens former (Englund 1994). Den centrala styrningen av skolan var stärkt i och med försöksverksamheten med en 9-årig grundskola. Samtidigt fanns det otydligheter i ansvarsfördelningen mellan kommunen och statens styrning av skolans verksamhet. År 1970 och år 1972 tillsattes två statliga utredningar om skolan. Det var SIA, Skolans inre arbete (SOU 1974:53) och SSK, Skolan staten kommunen. SSK-utredningen hade i uppdrag att utreda ansvarsfördelningen mellan stat och kommun (SOU 1974:36). SIA-utredningen omfattade skolans inre arbete i form av lärarnas arbetsförhållanden, undervisning av svagpresterade elever, disciplinproblem, individualisering och specialundervisning. Den pågick under fyra år. I både SSK och SIA utredningarna, fanns tendenser till decentralisering. Det kom till uttryck genom att det rekommenderades att varje skola skulle få ökade ekonomiska befogenheter (Lindensjö & Lundgren 2000, Englund 1996). SIA-utredningen ledde bland annat till en ny läroplan, Lgr 80. Läroplansreformen innebar att lokala skolor kunde utforma egna lokala arbets- och kursplaner och att arbetslag som organisation förespråkades. Under 1980-talet hade kritiken mot den offentliga sektorn växt sig allt starkare, och skolan benämns i demokratiutredningen som en väldigt svårpåverkbar institution. Vissa menade att skolan skulle bli starkare om lärare och rektorer på lokal nivå kunde hantera de problem som uppstått där och på så sätt till fullo skulle kunna utnyttja sin kompetens (SOU 2000:1). Resursfördelningen för skolan fanns således inte hos dem som hade ansvaret för genomförandet av skolans verksamhet, utan hos staten. Staten kontrollerade den kommunala skolorganisationen genom att bevilja ekonomiska stadsbidrag och särskilda bidrag riktades mot olika pedagogiska insatser i skolan. De var kopplade till bland annat klasstorlek och timplaneundervisningsskyldighet. Bestämmelserna för stadsbidrag bidrog på ett effektivt sätt att styra skolans verksamhet och arbete. Förändringarna i resursfördelning skedde år 1991 då sektorsbidrag infördes

och år 1993 med kommunbidrag, i och med de förändringarna blev det kommunerna själva som hade det fulla ansvaret för skolan och kunde därmed utforma organisationen efter lokala behov och villkor. De professionella fick ansvaret för utvecklingen av verksamheten och de lokala politikerna blev ansvariga för att de nationella målen uppnåddes och att det gavs resurser och ramar för ett sådant möjliggörande (SOU 1992:94).

Mål- och resultatstyrning

Det styrsystem av mål- och resultatstyrning, som i och med läroplanerna 1994[5] trädde i kraft, kan ses som ett svar på tidigare sätt att styra skolan, och som ett svar på att den tidigare centrala regelstyrningen av skolan hade haft begränsad effekt på det som skedde i klassrummet. Däri ligger en del av statens intresse, att genomföra en decentraliserad styrning av skolans verksamhet. Lärare, arbetslag och enskilda skolor fick i och med reformen ett större friutrymme att utforma och utveckla skolans verksamhet i relation till målen. Det var målen som skulle ange verksamhetens riktning, inte innehållet självt (SOU 1992:94). Decentraliserad styrning hade en helt annan styrfunktion än det tidigare regelstyrda systemet. I det regelstyrda systemet var grundtanken att när reglerna följs uppnås målen automatiskt. I SOU 1997:121, anges att det är lärarna och ansvariga rektorer som är mest kunniga om de lokala förhållandena och därför behöver de ha ett större friutrymme och således bättre förutsättningar att utforma verksamheten så att målen kan nås. Det blev således lärarnas professionella och formella frihet i form av ”friutrymme” som skulle kvalitetssäkra och styra skolans verksamhet. Decentraliseringen och avregleringen av skolan, ansågs från politiskt håll vara oundvikligt eftersom lärare och skolor var tvungna att aktivt erövra sin legitimitet gentemot välutbildade föräldrar och barn, som får kunskap och information om skola från en mängd olika instanser i samhället. Skillnader mellan kommuner och skolor ökade snabbt och det behövdes lokalt anpassade insatser. Samhället ansågs komplext och i så snabb förändring att detaljstyrning av skolan inte längre var möjlig (Lindensjö & Lundgren 2000).

Skolans verksamhet reformerades genom att föräldrar och elever fick större valfrihet att välja skola. Friskolorna finansierades med kommunala medel, och 1994 blev Sverige medlem i Europeiska unionen, vilket ökade kraven på internationell uppföljning och samverkan på utbildningsområdet (Wahlström 2009). Staten var nu enbart ansvarig för målformule-

5 Lpo 94, *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet* och Lpf 94, *Läroplan för de frivilliga skolformerna.*

ringar och granskningen av skolans verksamhet, medan kommunerna[6] blev ytterst ansvariga för att skolans verksamhet utformades och genomfördes i enlighet med läroplanernas och kursplanernas målformuleringar. Det blev efterhand ett ökat tryck på granskning och inspektion efter tyngdpunktsförskjutningarna i utbildningspolitiken. En ny myndighet, Myndigheten för skolutveckling, infördes år 2003 med ansvar för att utvärdera och följa upp skolutvecklingen (SFS 1999:903). Staten granskade skolornas verksamhet med hjälp av först Skolverket och senare Skolinspektionen.

Idén till att omorganisera skolans styrning, till en deltagande målstyrning och till en decentraliserad styrning av skolan skulle således leda till att skolan utvecklades i strävan mot demokrati och lokal dialog. Förändringarna i sätten att styra skolan ledde till förändringar i karaktären av lärarnas arbete och uppdrag[7]. Övergången från centralstyrning till mål- och resultatstyrning innebar en mindre individualistisk och mer samarbetsorienterad lärarroll (Prop. 1992/93:250). Arbetslag som organisation försvann ur Lpo 94 och fanns inte heller med i grundskoleförordningen, men arbetslaget som organisation har en stark administrativ roll i 1990-talets skolreform. Dialogen och det kollegiala samtalet, anges som självklara instrumentet för lärarna att organisera sitt arbete och att samarbeta[8]. I

---

[6] I Quennerstedts (2006) avhandling *Kommunen – en part i utbildningspolitiken?* ses kommuner som parter i utbildningspolitiken. Hon undersöker vilka konsekvenser för utbildningens likvärdighet den decentraliserade kommunala styrningen av skolan får. Avhandlingen anger att det finns tre framträdande diskurser om kommunen som en part i utbildningspolitiken: Kommunen som resultatansvarig, som tar ansvar för utbildningens resultat; kommunen som icke-part, som inte har någon uppgift när det gäller skolans genomförande och kommunen som politisk-ideologiskt aktör.

[7] Sammanfattningsvis anges i DS 2001:48 *Samverkande styrning*, att direktivet till arbetsgruppen var att göra en översyn av läroplanerna som styrinstrument, eftersom det fanns flera signaler som tyder på att läroplanerna inte styr på det sätt som det var tänkt. Andra faktorer som nationella kursplaner och betygskriterier anges i DS 2001:48 ha större genomslag än de nationella målen och läroplanerna. Utgångspunkten varit att följa upp den förändring i styrsystemet som genomfördes i början av 1990-talet i syfte att stärka läroplanernas betydelse.

[8] Agneta Knutas (2008a) har i sin avhandling *Mellan styrning och moral – berättelser om ett arbetslag*, under ett läsår följt ett arbetslag. Avhandlingen illustrerar hur lärares uppdrag befinner sig i spänning mellan styrningen av skolan och deras moraliska handlande. Hon benämner lärare som frontlinjebyråkrater, det vill säga att de befinner sig mellan den offentliga institutionen (skola) och de medborgare som institutionen har att stödja (elever och deras föräldrar). Avhandlingen illustrerar hur lärares uppdrag befinner sig i spänning mellan styrningen av skolan och deras moraliska handlande.

följande avsnitt redogör jag närmare för hur förändringarna av skolans styrning bidrog till att utforma lärarnas professionella uppdrag.

Med betoning på mål

Mål- och resultatstyrningen kan vid en första anblick verka tydlig och enhetlig, i och med att staten anger skolans mål, och att det är på det lokala planet som det bestäms hur målen ska uppnås[9]. Men tyngdpunkten i innehållet kan förskjutas och konsekvenserna för verksamheten bli väldigt olika. Carlgren och Englund (1996) anger två olika tolkningsmöjligheter, dels med betoningen på mål, och dels med betoningen på resultat. Lärarnas uppdrag blir helt olika beroende på var tyngdpunkten läggs. Den deltagande målstyrningen ger lärarna möjlighet till diskussion av innehållsfrågor och professionella beslut gällande urval och organisering av skolkunskaperna. Den ställer större krav på lärarnas didaktiska kompetens, eftersom lärarna blir ansvariga för urval av innehåll och tillvägagångssättet. Om betoningen istället läggs på resultatstyrning, minskar lärarnas utrymme för beslutsfattande. Lärarnas uppdrag blir då att se till att eleverna uppnår de förväntade resultaten och lärarnas kompetens ligger då i att genomföra prov, mäta elevernas kunskaper och utvärdera. Under de senaste åren har det skett en successiv förskjutning mot betoningen på resultattolkning. De tendenserna har förstärkts av det nya betygssystemet. Carlgren och Englund (1996) angav redan att den framtida didaktiska utmaningen låg i att undervisningsinnehållet ständigt måste relateras till det övergripande målet för skolan, dvs. skolans samhälleliga uppgift. De förespråkade ett sammanförande av den didaktiskt kompetente lärarens problematiserande med ett demokratiperspektiv. Lärarna har i jämförelse med de tidigare styrsystemen oavsett om tyngdpunkten läggs på måluppdraget eller resultatuppdraget, ett förhållandevis stort ansvar att ange innehåll och arbetssätt för att eleverna ska ha möjlighet att nå målen.

Wahlström (2002) refererar i sin avhandling *Om det förändrade ansvaret för skolan* till en forskningsstudie hon har gjort i A-kommun, där hon studerade kommunens måldokument under åren 1992–1995. I A–kommun fanns det en föreställning om att det skulle vara möjligt att över-

[9] Johansson & Johansson (1994) anger som ett slutresultat i avhandlingen att målformuleringarna är så generella till sina karaktärer att de saknar förutsättningar att styra skolan. I och med det ser de en risk att makten förskjuts från politikerna till tjänstemännen och att medborgarnas politiska inflytande därmed minskar. Målstyrning, säger de, är en styrform som ställer höga krav på att politiker har förmågan och viljan att formulera tydliga mål.

sätta och implementera måldokumenten i praktisk verksamhet. Rektorerna i A–kommun såg som sin viktigaste uppgift att på olika sätt arbeta med och förändra målen så att de skulle komma att prägla skolans verksamhet. Prioritering, sortering och strukturering av mål var viktiga delar av arbetet. Det, menar Wahlström (2002), säger något om det stora antal mål som skolorna hade att hantera i ett inledningsskede av reformen. I A–kommun hanterades i princip alla målsättningar på samma sätt och kommunen hade stora svårigheter att leva upp till idealet att mål på olika nivåer var förbundna med varandra. Skolorna i A–kommun hade problem att formulera användbara måldokument. Svårigheterna berodde främst på fyra oklarhetsfaktorer: 1) Oklarheter om olika måls karaktär och funktion, 2) oklarheter om utvärderingens möjligheter och begränsningar, 3) oklarheter om hur målen skulle kunna få funktion som styrinstrument, 4) praktiska svårigheter med att omformulera och precisera mål från närmast högre nivå i en målhierarki. Under 1990–talets första år hade kunskapsmålen i olika ämnen ännu inte intagit någon mer konsekvent form och plats i skolans arbetsplaner. Det berodde på en alltför förenklad syn på målens funktion och att de sinsemellan har olika karaktär, menar Wahlström (2002). Hon anger att de lokala planerna i A–kommuns skolor inte alls var relaterade på det sättet. Några låg i linje med kommundelsnämndens målformuleringar, andra hade inte alls den relationen i sina målformuleringar. Kommundelsnämndernas målformuleringar var också mycket skiftande till sina karaktärer. Vissa hade en målformulering, medan andra hade uppemot tio målformuleringar. Varianter däremellan fanns också. Gemensamt var att de flesta skolorna hade uppfattat att målen skulle vara utvärderingsbara och att måluppfyllelsen skulle gå att mäta i siffror.

Lärarnas arbete och uppdrag har, under den deltagande målstyrningen, inneburit en professionsförflyttning från ett uppdrag där lärarna valde och strukturerade angivet innehåll i läroplanen till sina elever; till en profession där läro– och kursplaner har fått ett radikalt annorlunda innehåll, i form av mål och resultat. Det blev istället lärarnas uppdrag att tillsammans med kollegor och elever arbeta med kursens mål och motivera

och välja innehåll, och att ansvara för elevernas resultat[10]. Förflyttningen i lärarnas professionsuppdrag innebar helt andra didaktiska kompetenser, från att ha varit verkställare av andras beslut krävdes nu att lärarna kunde problematisera, analysera och tolka målen i skolans styrdokument. I Skolverket (2013) anges att arbetet med att översätta målen till konkret undervisning är en väldigt komplex uppgift för de flesta lärare.

Dessutom angavs större samverkan med kollegor, större delaktighet hos eleverna, föräldrainflytande, utformande av skolors lokala prägel och samverkan med lokalsamhället som verksamma delar i en decentraliserad skola, vilka det kommer an på lärarna att arbeta med (SOU 1992:94, SOU 1997:121, Lpo 94, Lpf 94). Förflyttningen av lärarnas professionskompetens innebar också ett förändrat sätt att förstå och tala om skola både då betoningen i lärarnas uppdrag befinner sig på målstyrning, och i resultatstyrning.

Avhandlingens utbildningspolitiska sammanhang

Utbildningspolitiskt befinner sig denna avhandling i ett sammanhang mellan åren 2000 och 2004, avhandlingens empiri är insamlad under den tidsperioden och det lärarna uttrycker om nationella kursplaner och hur de förstår de nationella kursplanerna, är således en pågående lärardiskussion under tidigt 2000-tal. De nationella kursplanerna som lärarna talar om trädde ikraft år 1999 för grundskolan och år 2000 för gymnasieskolan och komvux[11]. Det pågick samtidigt en utbildningspolitisk debatt om vad en decentraliserad styrning av skolan skulle innebära för skolans verksamhet (SOU 1997:121, Zackari & Modigh 2000). När det empiriska materialet i avhandlingen samlades in låg tyngdpunkten i den utbildningspolitiska debatten om mål- och resultatstyrning på deltagande målstyrning. Det innebar att det pågick ett arbete på skolorna med att lokalt bearbeta läroplaner och kursplaner, och att resonera om innehåll, arbetssätt och betygskriterier.

Under tiden och efter det att denna avhandlingsempiri har samlats in har det skett en successiv tyngdpunktsförskjutning i styrningen av skolan från mål-

---

[10] I Nytells (1994) avhandling *Styra eller styras? En studie av skolledares arbete och arbetsvillkor*, sammanfattas rektors uppgift i den målstyrda skolan som att ha ett resultatansvar för skolan. Det anges också att rektor måste ha en uppfattning om huruvida skolans undervisning överensstämmer med och uppfyller de nationella målen. Som resultat i avhandlingen anges dock att rektors möjligheter att arbeta i enlighet med målstyrning är begränsade. Det för att vissa delar av målstyrningsuppdraget inte är accepterat i den mer informella styrningen av skolan, dels av olika grupper i skolan och men också av skolledarna själva. Som en orsak till det anges skolledarnas egen tradition och deras yrkesbakgrund.

[11] Verksamma läroplaner var Lpo 94 läroplan för obligatoriska skolväsendet samt Lpf 94 läroplan för det frivilliga skolväsendet.

styrning till resultatstyrning. Tyngdpunktsförskjutningen kan förstås i två faser. Första fasen omfattar början av 2000 till åren 2003–2004 och därefter inträder den andra fasen, vilken pågår till ca år 2012. Den statliga vokabulären om skolan har förändrats under tyngdpunktsförskjutningen. I den utbildningspolitiska diskussionen i början av år 2000, fas 1, betonades lärarnas professionalism och skolornas lokala prägel. Den vokabulären anges bland annat i SOU–utredningen, *Skola i en ny tid*, 1997:121, och i Zackari och Modighs (2000) *Värdegrundsbok*en. Tyngdpunktsförskjutningen till den andra fasen betonar det mätbara, jämförbara kunskaper, konkurrens och effektivitet. I Riksrevisionens rapport (2004) och *Tydliga mål och kunskapskrav* (SOU 2007:28). I *Framtidsvägen – en reformerad gymnasieskola* (SOU 2008:27) anges avnämares behov, arbetslivets behov av kvalificerad arbetskraft och elevens anställningsbarhet som de avgörande målen för den nya gymnasieskolan. Utökade statliga inspektioner och nationella prov trädde i kraft under denna tid i och med beslutad praxis[12]. Det kan således sägas att under perioden skedde ett successivt systemskifte, vilket också innebar en helt ny syn på vad det innebar att vara lärare[13] (Morawski 2010). Denna avhandlings empiri befinner sig således i brytpunkten för den successiva tyngdpunktsförskjutningen.

Ytterligare läroplansreform

Efter det att denna avhandlings empiri samlats in har det genomförts ytterligare en ny läroplansreform med en ny skollag (2010:800) som trädde i kraft under 2010 i vilken skolans verksamhet mer kom att juridiskt styras. Därefter inrättades en läroplan för grundskolan, Lgr11, läroplan för gymnasieskolan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011 (SKOLFS 2011:144, SKOLFS 2010:14, SKOLFS 2010:261) samt läroplan för vuxenutbildningen (SKOLFS 2012:101). I samband med att de nya läroplanerna för grundskolan, gymnasieskolan och vuxenutbildningen trädde i kraft infördes även en ny betygsskala (Prop. 2008/09:66). Läroplansreformen innebar ett än tydligare riktat uppdrag mot resultatuppföljning.

---

[12] Skott (2009) undersöker i sin avhandling *Läroplan i rörelse* hur skolans aktiviteter tar gestalt i mötet mellan olika nivåer i styrsystemet. Hon studerar såväl nationell utbildningspolitik som kommunal genomförande praktik studeras ur ett läroplansteoretiskt perspektiv.

[13] I Morawskis (2010) avhandling *Mellan frihet och kontroll* undersöks hur olika konstruktioner av läroplaner är möjliga beroende av vilka av de didaktiska frågorna som besvaras. Han undersöker hur konkurrerande diskurser har konstruerat och bildat grund för skilda typer av läroplaner. Läroplanen tolkas som en relation mellan frihet och kontroll.

Kapitel 3. Utbildnings- och kunskapskonceptioner

I detta kapitel placerar jag in avhandlingen i dess läroplansteoretiska sammanhang och ger en beskrivning av de läroplansteoretiska begreppen kunskapskonceptioner och utbildningskonceptioner som jag använder mig av i avhandlingens del II när jag analyserar nationella och lokala kursplaner. Jag gör två olika typer av analyser, en kunskapskonceptionsanalys och en utbildningskonceptionsanalys. I den första analysen använder jag tre kunskapskonceptioner, meningsskapande, essentialistisk och resultatorienterad kunskapskonception (Wahlström 2009). Med hjälp av kunskapskonceptionerna studerar jag vilken kunskapssyn som kommer till uttryck i de lokala kursplanerna. I den andra analysen använder jag mig av utbildningskonceptionerna vetenskapligt rationell och demokratisk (Englund 1986). Det gör jag för att analysera lokala kursplaners implikationer för utbildningens roll i samhället.

Läroplansteoretiskt sammanhang

Läroplansteori är en paraplybeteckning som omfattar flera olika inriktningar: politisk filosofisk analys av läroplanen som dokument och av skolkunskaper, innehållet i läroplaner, hur bakomliggande värderingar och intressen kommer till uttryck, läroplaner på olika nivåer – nationellt och lokalt, ämnesteorier, teknologiskt planeringstänkande kring läroplaner och implementering av läroplaner (Wahlström 2009). Frågor om hur kommande generationers medborgare ska fostras och vad som är värt att veta och hur kunskapen ska organiseras är bärande läroplansteoretiska frågor (Englund, Forsberg och Sundberg 2012). Både Dewey och Durkheim definierade vid sekelskiftet, 1900, att skolans uppgift handlar om att överföra samhällets normer, värden och kunskaper till nya generationer som uttryck för både förändring och stabilitet. I läroplansteori studeras frågorna över tid, och samtida nedslag görs som speglar principer och idéer om hur omvärlden ska organiseras. Inbegripet i perspektivet finns aspekter av styrning och kontroll av skolans verksamhet (Lundgren 1979). På 1950 och 1960-talen omfattade den läroplansteoretiska forskningen främst skolreformer, och frågor om jämlikhet och effektivitet var i fokus (Dahllöf 1999). Under 1970-talet intogs en mer kritisk hållning till frågor om läroplanens mål och innehåll. Begrepp som social kontroll och reproduktion var centrala. Under 1980-, 1990- och 2000-talen har läroplansteorin utvecklats och nya metoder och visioner har utformats (Englund 2011). Under 1980-talet växte en

kombination av hermeneutisk- och läroplansteoretisk forskning fram, där flera forskare antog en skeptisk hållning och undersökte elevers berättelser av den kunskap de fått i skolan, hur eleverna hade utvecklats och hur deras liv hade utformat sig efter skolan. Samhällsfrågor beforskades genom att enskilda lärares och elevers levda erfarenheter uppmärksammades (Pinar, Reynolds, Slattery & Taubman 1995/2004). Under 1980-, 1990- och 2000-talen har den språkliga vändningen inom läroplansteorin vuxit sig stark, där språket och språkets konstituerande kraft blir viktiga utgångspunkter när det gäller analys av skolans styrdokument, dess innehåll och kunskapsbegrepp (Englund 2011, Wahlström 2009).

Medborgerlig läroplanskod

Begreppet läroplanskod används för att förklara och förstå varför en läroplan har utvecklat vissa mål, ett visst innehåll och vissa undervisningsmetoder under olika historiska perioder, och hur den styr skolans verksamhet. Läroplanskodsbegreppet omfattar de principer som gestaltas i ett styrinstrument och som anger samband mellan samhälle och utbildning. Koderna bidrar till att belysa vilka principer det är som legitimerar ett visst samhälles skolutveckling. Läroplanskoden rationell utgår från idén om individen som självständig och förmögen att fatta egna självständiga beslut i relation till samhället. Den medborgerliga läroplanskoden, är ett vidareutvecklande och problematiserande av den rationella läroplanskoden. Den bidrog till att det blev möjligt att förstå utbildningens betydelse för samhället och elever som kommande generationers medborgare på nya sätt. Medborgerlig läroplanskod omfattar en spännvidd av uppfattningar om relationen mellan människa och samhälle. Det som är gemensamt är idén att det är samarbetet mellan människor som håller ett samhälle samman. Skolan har en viktig del i att skapa en samhörighetskänsla mellan eleverna och att fostra dem till samhällsdugliga medborgare (Englund 1980, 1986).

Den medborgerliga läroplanskoden anger skolans läroplaner som politiska kompromisstexter. Den dominerande tolkningen är dominerande just i relation till andra samtidigt möjliga tolkningar. De tolkningar som är möjliga att göra förskjuts och förändras över tid. Beroende på vilka tolkningar som är möjliga, ges också olika förutsättningar för ett konkret val av skolans innehåll. Uttolkningskampen sätter innehållsfrågan på agendan. Utbildningen och dess innehåll befinner sig i ett ständigt spänningsfält mellan olika sociala krafter, varvid staten kan ses som det yttersta maktcentret. Englund (1986) studerar tolkningskampen om innehållet i läroplanen på en samhällelig politisk nivå.

> … men det är också en 'uttolkningskamp' som förs på alla nivåer (och givetvis blir allt tydligare med decentralisering etc). Det sätt på vilket utbildningssystemet därmed manifesterar hur verkligheten skall uppfattas och skolkunskap konstrueras innebär i själva verket att vissa bestämda maktrelationer konsolideras eller transformeras (Englund 1990 s. 28).

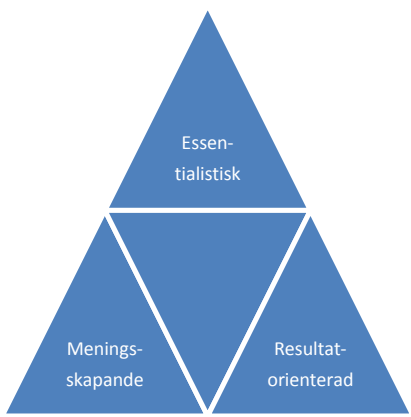
Den medborgerliga läroplanskoden synliggör att det finns möjlighet till olika meningsinnehåll inom ramen för samma styrdokument. Det innehåll som väljs, men också hur öppen undervisningssituationen är, anger konsekvenser för vad som blir möjligt i den kommande undervisningssituationen (Englund 1990). Val av innehåll ska inte enbart vara en fråga för den enskilda läraren, utan ett gemensamt ställningstagande om vilka värden som ska diskuteras och vad skolan ska representera. I denna avhandlingsstudie studeras tolkningen på lokal nivå, i lärarnas och arbetslagens samtal om skolans nationella och lokala kursplaner. Med hjälp av de läroplansteoretiska begreppen gör jag två analyser där jag undersöker vilken kunskapssyn som kommer till uttryck i de lokala kursplanerna och vilken roll utbildningen har i samhället.

Kunskapskonceptioner

I avhandlingens del II gör jag en analys av vilken syn på kunskap som kommer till uttryck i lärarnas lokala kursplaner, med hjälp av kunskapskonceptionerna, meningsskapande, essentialistisk och resultatorienterad kunskapskonception (Wahlström 2009). Kunskapskonceptionsanalyserna bidrar till att synliggöra vilka kunskapssyner som kommer till uttryck i de lokala kursplanerna. Det är av vikt för mig att studera det, eftersom den syn lärare har på kunskap bildar grund för det potentiella handlingsutrymme som lokala kursplaner möjliggör. Kunskapskonceptionerna härstammar från Wahlströms (2008) analys av tre olika kunskapsbegrepp som på olika sätt framträder i SOU 1992:94, *Skola för bildning*. Utifrån det som skrivs fram i SOU 1992:94 om vad kunskap är och hur det ska förstås skapar Wahlström (2008) de tre kunskapskonceptionerna meningsskapande, essentialistisk och resultatorienterad kunskapskonception. Hon anger att de anger en mer komplex och omfattande syn på kunskap, än vad som definieras i *Skola för bildning*. Där anger kunskap som fyra F fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet. Idén om kunskap som de fyra F:en fördes över i efterföljande läroplaner Lpo 94 och Lpf 94.

Meningsskapande kunskapskonception omfattar den kommunikativa aspekten av kunskap. Människors möjlighet att föra samtal med varandra, att formulera sig och att pröva argument är av primär betydelse. Kunskap förstås som relationell och att den skapas mellan människor.

Inom konceptionen anges att kommunicera är att ge uttryck för åsikter utan att påverkas av andra. Att skapa ny mening innebär att lärande och nya insikter uppstår genom att olika åsikter tillåts ställas och brytas mot varandra. Kunskap, i djupare mening, blir möjlig först när det finns möjligheter att reflektera över konsekvenserna av sitt handlande. För det krävs kommunikation med andra (Wahlström 2009). Det är i kommunikationen som språk och begrepp för reflektion utvecklas. Den *essentialistiska kunskapskonceptionen* omfattar en syn på kunskap som beständig och som förankrad i vetenskaplig kunskap. I skolans verksamhet innebär det att det är ämneskunskap som ska förmedlas till eleverna. Traditionell och beprövad ämnesindelning av kunskap förespråkas i skolan, och eleverna ska erhålla den beständiga kunskap som krävs för ett aktivt yrkes- och samhällsliv (Wahlström 2009). Den *resultatorienterade kunskapskonceptionen* tar utgångspunkt i en mål- och resultatstyrd modell. Utgångspunkten tas i mål, formulerade på ett sådant sätt att de kan preciseras och konkretiseras i nationella och lokala kursplaner. Effektivitet och konkurrens är viktiga faktorer både på individ- och på nationell nivå, och utvärdering av elevers kunskaper är en metod som används. ”Det är först genom att *mäta* något som man *vet* något.” (Wahlström 2009 s. 99).



Modell 1: Kunskapskonceptioner

Jag har konstruerat modellen ovan för att illustrera att kunskapskonceptionerna existerar sida vid sida. I modellen anges det genom att varje konception angränsar till de övriga två kunskapskonceptionerna. Modellen

används i avhandlingens del II när analysen med hjälp av kunskapskonceptionerna görs.

Utbildningskonceptioner

Utbildningskonceptionsanalysen görs med hjälp av det läroplansteoretiska begreppet utbildningskonception (jfr Englund 1996). Det hjälper mig att studera utbildningens roll i samhället. Utbildningskonceptionerna är sprungna ur den medborgerliga läroplanskoden, och står för olika sätt att uppfatta skolans syfte, mening och vad som är dess mål. De bidrar med att ange en referensram, i form av ett spänningsfält, för olika sätt att resonera om skola och utbildning. Vetenskapligt rationell och demokratisk utbildningskonception anger två idealtypiska sätt att förstå utbildningens roll i samhället. Englund (1986) utvecklade konceptionerna för att analysera principerna för sambandet mellan samhälle och utbildning. Utbildningskonceptionerna är historiskt framväxta ur utbildningsväsendets utveckling, och kan härledas som dominerande under en viss tidsperiod. De är också parallellt existerande och överlappar i viss mån varandra.

Den *demokratiska utbildningskonceptionen* utvecklades vid andra världskrigets slut som en reaktion mot krigets beredskapspedagogik. Ideal om utbildningens roll som en stötta i den demokratiska samhällsutvecklingen, och fostran av demokratiska människor började ta form. Utbildade demokratiska människor skulle vara med och bidra till att utveckla ett framtida demokratiskt samhälle. Parallellt med demokratiidealet utvecklades samhället ekonomiskt och tekniskt, och under en period kom ett ekonomiskt och tekniskt ideal att dominera över demokratiidealet, och *vetenskapligt rationell utbildningskonception* utvecklades. Från de sista åren på 1940-talet och fram till början av 1960-talet, var tron på vetenskap och det vetenskapliga samhället stark. En längre sammanhållen skolplikt genomfördes och innehållet i skolans verksamhet byggde på det som betraktades som objektiva vetenskapliga kunskaper. Skolans ämnesinnehåll blev ett område för ämnesexperter, och var essentialistiskt präglad. Ämneskunskaper var det centrala i utbildningen, men samtidigt fanns det en progressivistisk strävan där integration av skolämnen och elevcentrering eftersträvades. Spänningar mellan essentialism och progressivism var ständigt närvarande i denna konception. Samhällskunskapsämnets samhörighetsfostran hade rollen att vara arbetslivs- och yrkesförberedande. Den rådande samhällsutvecklingen togs för given som god och eleven förstods i första hand som ”framtida arbetskraft” (Englund 1986). Under sent 1960-tal och 1970-tal ökande kraven på medborgarinflytande i samhället och i arbetslivet. Den politiska bildningen av medborgarna skulle ske i skolans samhällsorienterade ämnen, och utbildningens roll för att utbilda demokratiska medborga-

re, blev än tydligare än tidigare. Skolan blev ett medel för att förverkliga de politiska idealen demokrati och jämlikhet i läroplanen för grundskolan 1980, Lgr 80 (Englund 1986).

Patriarkal utbildningskonception, tecknas här i relief till de två tidigare nämnda utbildningskonceptionerna. Det görs för att ge en historisk bakgrund, en bild av vilket utbildningsideal de är sprungna ur och att de har vuxit fram som kritiska reaktioner mot den patriarkala utbildningskonceptionen. Från sent 1800-tal till tidigt 1940-tal var den patriarkala utbildningskonceptionen dominerande i samhället. Det innebar att kristendomsämnet var det dominerande samhällskunskapsämnet, det präglades av en medborgarfostran av eleverna där de fostrades in i samhället via gemenskaper som familj, kommun och församling. Utbildningens medborgarkunskap omfattades av fosterlandets historia, nationell tillhörighet och arbetsduglighet. Utbildningen innebar också en tidig organisatorisk differentiering som angav vilka framtida yrken som blev möjliga. Den sociala rörligheten var låg. Arbetslivet var inte ett kunskapsproblem utan något givet, som människor föddes och växte in i (Englund 1986).

Spänningsfält som analysverktyg

Kunskapskonceptionerna och utbildningskonceptionerna har inte någon sinsemellan överstiglig motsättning, utan snarare är de parallellt samexisterande och deras innebörder överlappar varandra. Den vetenskapligt rationella utbildningskonceptionen kan exempelvis ge den demokratiska utbildningskonceptionen sin nödvändiga kvalitet (Englund 1993). Jag använder spänningsfältet mellan kunskapskonceptionerna och spänningsfältet utbildningskonceptionerna som ett analysverktyg. Spänningsfältet och olikheterna mellan dem, används som en referensram inom vilken det är möjligt att diskutera vilken kunskapssyn som kommer till uttryck samt lokala kursplaners implikationer för utbildning på en samhällelig nivå.

I kapitel 11 genomför jag kunskapskonceptions- och utbildningskonceptionsanalyser, för att analysera vilka kunskapssyner som kommer till uttryck i de lokala kursplanerna och vilka implikationer de får för utbildningens roll i samhället.

Syfte

De nationella kursplanerna är dokument som anger innehållslig riktning för skolans verksamhet och samtidigt är ett dokument som ger utrymme för olika tolkningar av innehållet. Det är en spänning som lärare ständigt måste förhålla sig till. Avhandlingens syfte är att undersöka nationella kursplaners transformation[14] till lokala kursplaner, så som de kommer till uttryck genom lärares organiserade samtal. Jag undersöker lärares samtal om nationella kursplaner, och vilka möjlighetsrum de erbjuder. Det gör jag genom att studera hur lärarna talar om nationella kursplaner, vilka aspekter de nationella kursplanerna transformeras i relation till, vilka lokala kursplaner de blir. Jag undersöker också vilken kunskapssyn de anger och vilka implikationer det får för utbildningens roll i samhället. Syftet är således inte att undersöka vad nationella kursplaner blir för de enskilda lärarna, utan snarare att utveckla en bredare förståelse av hur nationella kursplaner transformeras och blir lokala genom lärarnas samtal.

Jag har utarbetat ett analysinstrument i form av en modell för att studera och analysera hur det går till när nationella kursplaner transformeras till lokala och vilka aspekter de transformeras i relation till (se modell 2). Analyserna görs utifrån ett läroplansteoretiskt relationellt perspektiv, samt ett Ricoeur-inspirerat sätt att förstå hur transformationen och uttolkningen sker.

[14] Transformationsbegreppet bidrar till att jag kan studera nationella kursplaners överskridande från skriftliga nationella dokument till muntliga lokala kursplaner (jfr Ricoeur 1993, Wexler 1987).

Frågeställningar

För att besvara syftet har följande frågeställningar formulerats:

1) Genom vilka aspekter transformeras nationella kursplaner till lokala i lärares organiserade samtal? (Besvaras i kapitel 6–9)

2) Vilket blir lokala kursplaners möjliga innehåll då de transformeras i relation till transformationsaspekterna? (Besvaras i kapitel 6–9)

3) Vilka möjlighetsrum[15] bildar de lokala kursplanerna grund för? (Besvaras i kapitel 6–10)

4) Vilken/vilka kunskapssyn/er kommer till uttryck i de lokala kursplanerna? (Besvaras i kapitel 11)

5) Vilka implikationer får lokala kursplaners kunskapssyn när det gäller utbildningens samhällsuppdrag? (Besvaras i kapitel 11)

[15] Begreppet möjlighetsrum bidrar till att jag förstår kursplaner som rum, där skolans personal har möjlighet att mötas, med utgångspunkt i de möjligheter och begränsningar som styrdokument ger när det gäller värden, normer och kunskap (jfr Forsberg & Wallin 2006).

Kapitel 4. Transformation och möjlighetsrum

I detta kapitel anger jag mina utgångspunkter för hur jag analyserar nationella kursplaners transformation till lokala kursplaner genom lärares samtal. Jag studerar transformationen när nationella kursplaner tolkas, förklaras och förstås av lärare i organiserade samtal. Då överskrider nationella kursplaner sin form och träder in i en ny form, i samtalet. Det görs med hjälp av perspektiv och begrepp hämtade från Ricoeur (1993) och Kristensson Uggla (1994)[16], Wexler (1987) samt ett relationellt perspektiv (von Wright 2000, 2002). Jag använder mig av följande definition av transformation, ett överskridande och en omvandling, från en form till en annan (Ricoeur, 1993, Wexler 1987). Wexler som är läroplansteoretiker tillför en kunskapsdimension till transformationsprocessen. Det innebär att när jag studerar de nationella kursplanernas transformation till lokala ändrar kursplanerna kunskapsform när de transformeras, från skriftlig till muntlig form. I kapitlet upparbetas också analysbegreppet möjlighetsrum vilket används i del II. De transformerade lokala kursplanerna analyseras med hjälp av begreppet möjlighetsrum. Kapitlets teoretiska utgångspunkter mynnar ut i en modell (modell 2) för att analysera transformationsprocessen. Modellen återkommer i avhandlingens del II där den vidareutvecklas och används som analysmodell för nationella kursplaners transformation till lokala genom lärares samtal.

Nationella kursplaner – som text

När jag analyserar nationella kursplaners transformation till lokala tar jag utgångspunkt i de nationella kursplanernas form som skriftliga textdokument. Ricoeur (1993) definierar text[17] som: ”all diskurs (”discours”) som fixerats genom skriften” (s. 32). Definitionen omfattar alla olika typer av texter från skönlitteratur, poesi, läroböcker, artiklar, avhandlingar, styrdokument, instruktionsböcker till recept etc. En förutsättning för att en transformationsprocess ska vara möjlig är att texter kan överskrida tillkomstbetingelserna. Det vill säga att de skrivs och bearbetas i en kulturell situation med särskilda betingelser, men med hjälp av läsarens tolkningar och förs-

[16] Ricoeur (1993) och Kristensson Uggla (1994) verkar inom en kritisk hermeneutisk forskningsinriktning. De arbetar själva främst med litteraturanalys. Ricoeurs (1993) begrepp text omfattar alla typer av texter och texttolkning.

[17] Ricoeur (1993) studerar främst text som skönlitteratur och bedriver forskning inom litteraturvetenskapen, men i och med hans breda definition av text är det möjligt att använda hans resonemang även när det gäller styrdokumentstexter.

tåelser kan de överskrida dem och tolkas på andra sätt i andra situationer. Texter kan därmed distanseras från författarens intentioner, från ursprungskontexten och från de tänkta mottagarna (Ricoeur 1993).

> Det som texten betyder sammanfaller inte längre med det som författaren ville säga. Den verbala betydelsen och den mentala betydelsen går skilda vägar. Den första formen av autonomi medför redan den en möjlighet att ”textens sak” frigörs från dess författares begränsade intentionshorisont och att textens värld spränger författarens värld (Ricoeur 1993 s. 150).

Med stöd i Ricoeurs (1993) resonemang om texters distansering från författarens intentioner, kan jag ange att det inte är självklart att nationella kursplaner förstås av lärarna som auktoritativa förordningstexter, som ska ligga till grund för skolans verksamhet. Lärare tolkar, förstår och förklarar de nationella kursplanerna utifrån sina intentioner och visioner. Transformationen bidrar till ny kunskap (Wexler 1987) om de nationella kursplanerna. Transformation som kunskapsprocess följer ett mönster oavsett vad det är som transformeras och var det sker. Den minsta gemensamma nämnaren i en transformationsprocess är att kunskap bearbetas och omgestaltas till att bli igenkänningsbar.

Bildlikt skulle man kunna säga att när nationella kursplaner läses och diskuteras i lärarnas samtal, så dekontextualiseras de. De ”plockas sönder” av läsaren för att gång på gång ha möjlighet att ”återuppstå” i nya skepnader och andra tolkningar, omtolkningar och analyser.

> Det som kännetecknar … ett litterärt verk, eller helt enkelt ett verk – är emellertid att det överskrider (transcenderar) dess egna psykosociologiska tillkomstbetingelser och på så vis öppnar sig för en oändlig följd av läsningar, som i sin tur placeras i ständigt olika socio–kulturella kontexter. Kort sagt, verkets funktion är att kunna *dekontextualisera* sig – både ur sociologisk och psykologisk synvinkel – och att kunna *rekontextualisera* sig annorlunda. Det är det som läsningen gör (Ricoeur 1993 s. 150–151).

Det är först genom kommunikation och läsning som texten blir fullständig. Det kan liknas vid att författaren endast har skrivit halva texten och att den andra hälften blir till vid läsning och tolkning.

Förklara, förstå och tolka

Det är inte möjligt att delta i ett samtal, läsa ett enda ord eller en enda rad utan att tolka. Det är ett sätt som används för att skapa förståelse. Tolkning är en aktivitet som människor ständigt håller på med, och som tillsammans med förståelsen är intimt sammanbunden med tillvarons grundstrukturer (Ricoeur 1993). Kristensson Uggla (1994) uppmärksammar att tolkning är en svår uppgift som aktualiserar kreativitetens villkor. Det är en rörelse och aktivitet som sker både i samtals- och textläsningssammanhang. Alla föreställningar om att det skulle finnas en evig och riktig tolkning måste lämnas. Det finns ingen tolkningsapparat, med diverse formella regler och kriterier, så att det blir möjligt att komma fram till den rätta och riktiga tolkningen. Den forskningsriktning som Ricoeur och Kristensson Uggla är verksamma inom som benämns med kritisk hermeneutik, har fokus just i de många tolkningarnas konflikt. Ricoeur (1993) anger att argument för och emot olika tolkningar ger samtalet en kommunikativt kämpande konfliktlik karaktär. Tolkningar bör, enligt honom, bestå av öppen och kritisk kommunikation, istället för kravet att utveckla en gemensam förståelse av texten.

Förklarandet och förståelsen är två viktiga aspekter av tolkningen och det finns ett spänningsförhållande mellan dem. Förklara associeras med orsak och verkan, med ändamålsförklaring; medan förståelsen handlar om en öppenhet inför texter. Tolkningen innebär att pendla mellan dessa olika förhållningssätt och i spänningen mellan dem finna något nytt. Det finns en konfliktfylld försoning mellan förklara och förstå (Claesson, Hallström, Kardemark, Risenfors, 2011).

Lärarnas förklaringar och förståelser av de nationella kursplanerna som studeras i denna avhandling kommer till uttryck på en mängd olika sätt i arbetslagen i de lokala skolverksamheterna. Varje lärare tar del av den och läser dem utifrån sitt perspektiv, sina erfarenheter, förutsättningar och gör sina förståelser och förklaringar av dem. Det ger förutsättningar för att nya och alternativa tolkningar ska bli möjliga. Det finns således inga färdiga innehållstolkningar av de nationella kursplanerna, utan de skapas i lärarnas tolkningar. Det är i växelverkan mellan förklaringar och förståelser lärarnas tolkningar sker. Tolkningsakten är själva navet i transformationsprocessen.

Lokala kursplaner som samtal

Allt som sägs i lärarnas samtal är kontextberoende såväl som kontextförnyande. Kontexter ger förutsättningar för samtalet samtidigt som det som sägs också är med och förändrar och omskapar samtalet (jfr Ricoeur 1993).

> I den levande dialogen är de som samtalar närvarande inför varandra, men även situationen, stämningen och diskursens konkreta kontext är närvarande. Det är i relation till denna kontext som diskursen får sin fulla betydelse (Ricoeur 1993 s. 36).

Kontextuella inramningen är ett samlingsbegrepp för faktorer som anger meningsskapande förutsättningar för situationen. När det gäller undervisningssituationer så är det inte enbart texten och undervisningen som anger mening utan det är texten i en specifik och uppfattad kontext som anger dess mening (Englund 1997). För att förstå lärarnas samtal behövs två kontextbegrepp. Det är dels skolornas sociala och kulturella kontext och dels samtalens kontext, dvs det som sägs bildar i samtalet en innehållskontext. En del av den kunskap, information och de förutsättningar som krävs för att förstå ett samtal finns i samtalets kontext, i de yttranden som växer fram. Men all information som behövs för att förstå samtal finns inte i samtalet självt, utan i dess sociala och kulturella kontext. Det är i det talade språket som de båda kontextbegreppen förenas (jfr Mercer, 2004). Lärarnas sociala och kulturella kontext, är att de är utbildade lärare, som idag är kollegor vid en högstadieskola alternativt gymnasieskola eller komvux i en mellanstor kommun i Sverige. Skolan i sin tur har en specifik skolkultur, vilken till viss del, kan sägas komma till uttryck i lärarnas samtal. Stämningen i situationen har också betydelse för vad som sägs i ett samtal (jfr Ricoeur 1993). Ett exempel kan vara om lärarna har roligt tillsammans, om de skrattar och upplever en god kollegial stämning när de diskuterar kursplaner, eller om de exempelvis ser det som ett besvärligt och onödigt möte, som det är någon annan som har bestämt att de ska lägga tid på. Det kan bidra till att olika lokala kursplaner kommer till uttryck.

I relation till andra

Nationella kursplaners mening finns inte fullt ut i kursplanetexten eller i en given situation eller kontext, men utgör ett erbjudande som skapas och formas ständigt i den kommunikativa responsen i mellan lärarna och i relation till vad de talar om. Mening uppstår i sociala relationer (von Wright 2000). Det är responsen lärarna ger varandra i samtalet som formar deras mening om nationella kursplaner och deras innehåll. Det rela-

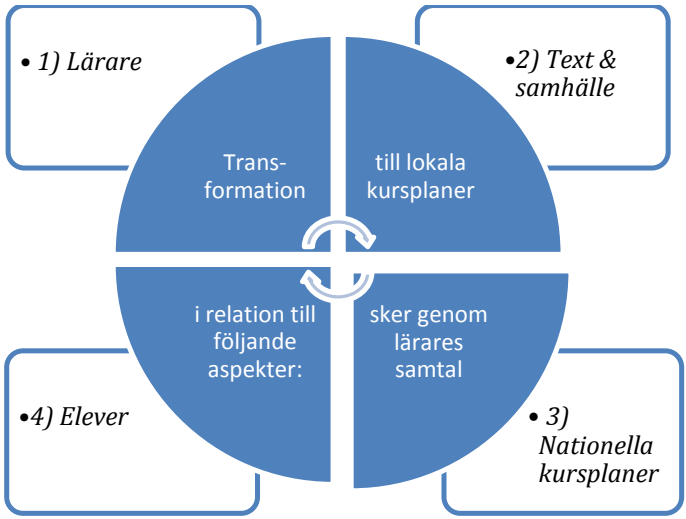
tionella perspektivets utmaning ligger enligt von Wright (2000) i att utgå från relationerna *mellan* olika aspekter, fenomen och individer.

> Mead hävdar att medvetenhet om mening uppstår i sociala relationer, men meningen «kommer inte till oss» ur dessa sociala situationer. Meningen med det vi svarar på står att finna i responsen (von Wright 2000 s. 93).

Andra fenomen och aspekter som det talas om på lärarnas planeringsmöten såsom lärarnas arbetssituation, innehållslig inspiration, skolledningens beslut etc är medskapande i transformationen till lokala kursplaner. Det är det lärarna uttrycker om sina erfarenheter och förväntningar på nationella kursplaner och kursplanearbetet och vilken respons de ger varandra i samtalet som har betydelse för vad nationella kursplaner transformeras att bli lokalt. Det går inte att fastställa någon, en gång för alla given mening för de nationella kursplanerna. Meningen blir inte färdig och bestående, utan upprätthålls och/eller omförhandlas ständigt i lärarnas kommunikation, och i relation till det som lärarna yttrar.

Transformationsmodell

Med utgångspunkt i ovanstående resonemang om transformation (Ricoeur 1993, Kristensson Uggla 1994) och det relationella perspektivet (von Wright 2000, 2002) har jag utarbetat en modell för att illustrera *hur* det går till när nationella kursplaner transformeras till lokala och *vad* de transformeras i relation till. Transformationsmodellen är inspirerad av ett relationellt perspektiv i bemärkelsen att nationella kursplaner får mening och transformeras till lokala i relation till olika aspekter. De oftast förekommande aspekterna som nationella kursplaner transformerats i relation till ligger till grund för konstruktionen av de fyra transformationsaspekterna i transformationsmodellen. De fyra transformationsaspekterna är: Lärare, Text & samhälle, Nationella kursplaner, samt Elever.



Modell 2: Transformationsaspekter

Modellen visar att nationella kursplaner transformeras till lokala genom lärarnas samtal, och att det sker i relation till fyra transformationsaspekter. De består av *Lärare,* det vill säga lärares egna erfarenheter och pedagogiska ställningstaganden när det gäller arbetssätt och innehåll. Transformationsaspekten *Text & samhälle,* omfattar de texter och samhällsfenomen som kommer upp i lärarnas samtal när de talar om innehållet och innehållslig inspiration till kurser. Transformationsaspekten *Nationella kursplaner* omfattar lärarnas diskussioner om innehållet i de nationella kursplanerna. Lärarna resonerar då främst om betyg, betygskriterier och bedömning. Transformationsaspekten *Elever* omfattas av elever som handlande aktörer, och om deras möjligheter till delaktighet i kursplanearbete.

Den snurrande pilen i mitten av modellen visar att transformationsaspekterna inte är strikt avgränsade från varandra, utan att transformationen kan ske och sker i relation till en eller flera transformationsaspekter samtidigt. De fyra transformationsaspekterna finns på olika sätt närvarande i lärarnas samtal och ofta är de komplext sammanlänkade i samtalet. Analytiskt har jag valt att avgränsa dem från varandra, för att kunna studera nationella kursplaners transformation i relation till var och en av de fyra specifika transformationsaspekterna.

Möjlighetsrum

De lokala kursplanerna som transformationsmodellen resulterar i analyseras med hjälp av analysbegreppet möjlighetsrum. Analysbegreppet har jag skapat med inspiration av Forsberg och Wallin (2006) samt Englund (1990). Jag är inspirerad av att förstå läroplaner och kursplaner som rum, där skolans personal har möjlighet att mötas, med utgångspunkt i de möjligheter och begränsningar som styrdokumenten ger när det gäller värden, normer och kunskap. Min analys med hjälp av begreppet möjlighetsrum anger ett sätt att förstå och analysera lokala kursplaner och det potentiella handlingsutrymme de möjliggör för. När lärarna talar om nationella kursplaner utför de sociala handlingar. Det vill säga att det de säger och hur de säger det anger möjligheter och potential för vilka pedagogiska handlingar som kan bli möjliga. Analysbegreppet möjlighetsrum anger således konturerna av möjliga potentiella handlingsutrymmen som de lokala kursplanerna kan bidra till, och potentiella handlingar som kan bli möjliga för lärare i kommande pedagogiska situationer.

Kapitel 5. Metodologiska överväganden

I detta kapitel redogör jag för mina metodologiska överväganden, ställningstaganden och tillvägagångssätt när det gäller insamlandet och arbetet med empirin. Jag har valt att studera nationella kursplaners transformation till lokala, genom metoden fokusgrupp. Den metoden används ofta för att undersöka människors åsikter och inställningar i någon särskild fråga. ”Fokus-” i fokusgrupp innebär att diskussionen har ett givet fokus, det vill säga att diskussionen omfattar ett på förhand givet ämne. Målet är att deltagarna fritt som möjligt ska diskutera ämnet med varandra. Det är en mindre grupp människor, kända eller okända för varandra som träffas, diskussionen sker under en begränsad tid och det är en samtalsledare som initierar och leder diskussionen (Wibeck 2002).

De fokusgrupper jag genomför är till upplägg, genomförande och materialbearbetning inspirerade av Wibeck (2000, 2002). Inspirationen av Wibeck ligger väl i linje med den teoretiska upparbetning jag gör för att analytiskt gripa an lärarnas samtal. Vid analys av materialet har jag valt att använda mig av ett läroplansteoretiskt relationellt perspektiv för att bearbeta och problematisera det empiriska materialet, eftersom det mer ligger i linje min denna avhandlings syfte och frågeställningar. Valet av fokusgrupp som metod gör det möjligt för mig att empiriskt fånga dels lärarnas individuella utsagor, men också lärarnas kollektiva utsagor om de nationella och lokala kursplanerna. Lärarna[18] uttrycker inte enbart sina egna uppfattningar om kursplaner, utan det de säger, säger de alltid i relation till en mängd olika fenomen och i relation till de andra lärarnas utsagor (jfr von Wright 2000). Fokusgrupper gör det möjligt att fånga de processerna.

Urval

Deltagarna i en fokusgrupp bör omfatta personer som dels antas ha olika åsikter eller perspektiv i frågan, för att mångfald och olikheter i frågan ska kunna belysas; och som dels har något gemensamt i frågan (Wibeck 2002). Deltagarna i denna avhandlingsstudies fokusgrupper består av är ämnesarbetslag med lärare som arbetar i svenska eller samhällskunskap. Mångfalden och olikheterna i hur lärarna förstår och tolkar de nationella kurspla-

[18] Lärarna som deltar undervisar i svenska eller samhällskunskap i grundskola, gymnasieskola eller komvux. Det är alltså kursplanerna för dessa båda ämnen för grundskolan respektive gymnasieskolan och eftergymnasial utbildning som är fokus i samtalen.

nerna försöker jag fånga genom att genomföra fokusgrupper med lärare från olika skolformer, så som högstadium, gymnasium och komvux. Jag är intresserad av att få en mångfald av uttolkningar av de nationella kursplanerna och dess innebörder. Mitt val att sätta samman fokusgrupper med lärare som undervisar i samhällskunskap eller svenska handlar om att det inom ramen för ämnenas syfte och karaktär finns utrymme och möjligheter att arbeta med elevers argumenterande, tolkningar och analyser av texter och samhällsfenomen. Det är särskilt intressant för mig eftersom forskningsintresset handlar om hur lärare tolkar och förstår kursplanerna i de ämnen de undervisar i. Vissa av lärarna undervisar även i andra ämnen än samhällskunskap eller svenska. I samtalen kommer även uttryck från sådana erfarenheter och förväntningar från lärarna. Jag är intresserad av vilka innebörder de ger de nationella kursplanerna, på ett mer övergripande allmändidaktiskt plan. Hur lärarna förhåller sig i sina respektive ämnen och ämnesspecifika diskussioner är av underordnad betydelse.

Deltagare

När jag bjöd in lärarna att medverka i fokusgrupperna använde jag mig av kontaktpersoner som hade kontakt med lärare i ämnesarbetslag i svenska och samhällskunskap, som ställde frågan till arbetslagen om de var intresserade av att delta i ett fokusgruppssamtal om kursplanerna i deras undervisningsämne. När jag hade fått positivt svar från de ämneslärargrupper som var villiga att delta, träffade jag ämneslärargrupperna på respektive skola. Mitt syfte med dessa möten var att informera lärarna om avhandlingsstudien och att sedan ställa frågan på nytt till dem om de var intresserade av att medverka. Lärarna fick individuellt göra det ställningstagandet. Samtliga närvarande lärare i de sex tillfrågade ämnesgrupperna tackade ja till att medverka i studien.

Deltagarna som jag träffade i vardera fokusgrupp var ämneskollegor på samma skola. Det gemensamma för deltagarna i varje fokusgrupp var följande: 1) att de arbetade på samma skola, 2) att det pågick någon form av kursplanearbete på skolan, 3) att lärarna självmant var intresserade av att delta i studien. Wibeck (2002) lyfter fram att det finns både fördelar och nackdelar med att deltagarna i fokusgruppen känner varandra. En fördel är att gruppen redan är en socialt existerande kontext där idéer utformas och beslut tas. Nackdelar kan vara grupptryck eller att gruppens deltagare faller in i sina roller, som de har i den vardagliga interaktionen, trots att de deltar i ett nytt sammanhang. Andra nackdelar kan vara att vissa ämnen inte diskuteras, eftersom det kan finnas saker som tas för givna inom gruppen eller att alla vet vad de övriga tycker i frågan och då kan vissa aspekter anses som onödiga att ta upp. Ämnen kan också undvikas för att konflikter inte ska

uppstå i gruppen eller för att ämnen är för känsliga. Det lärarna uttrycker om nationella kursplaner och lokala kursplaner är således ett resultat av alla deltagares närvaro och bidrag i fokusgruppen.

Fokusgruppssamtal

Jag har genomfört sex fokusgruppssamtal med ämneslärare i svenska och ämneslärare i samhällskunskap. Ämneslärarna som deltar i fokusgrupperna arbetar på högstadiet, i gymnasieskolan eller på komvux. Komvuxlärarna i svenska och samhällskunskap bearbetade också de nationella kursplanerna i relation till kommande termins studiehandledning när jag träffade dem, därav är samtalstiden i de grupperna längre.

Modell 3: Deltagare i fokusgrupper

Arbetslag/lärarlag	Deltagare	Samtalets längd	Datum
Grupp 1: Lärare på högstadiet, i ämnet svenska (4st).	Lena, Karin, Berit, Monica	1h	04-01-07
Grupp 2: Lärare på högstadiet i ämnet svenska (7 st).	Stina, Jessica Gunnel, Malin, Mona, Cecilia Gudrun	1 h	04-01-14
Grupp 3: Lärare på gymnasie-skolan i ämnet svenska (6 st).	Pål, Sven, Mona, Morgan, Olle, Eva	1h	04-01-27
Grupp 4: Lärare på komvux i ämnet svenska (4 st).	Kerstin, Anna, Ture, Oscar	7 h	01-06-07
Grupp 5: Lärare på högstadiet i ämnet samhällskun-skap (4 st).	Ove, Kenneth, Peter, Staffan	1 h	04-01-07
Grupp 6: Lärare på komvux i ämnet samhällskun-skap (4 st).	Elisabeth, Mari, Håkan, Johan	6 h	01-06-08

Fokusgrupperna genomfördes i en för deltagarna välbekant skolmiljö, i någon av lärarnas klassrum, i ett arbetsrum på skolan eller i ett skolbibliotek. Fokusgruppssamtalen spelades in på ljudband.

Inledningsvis i fokusgruppssamtalet berättade jag kortfattat om HSFR:s fyra forskningsetiska principer i relation till studien och tydliggjorde således, 1) att det var en avhandlingsstudie som de skulle medverka i, 2) att materialet var konfidentiellt, det vill säga att lärarna, skolan och belägenhetsort skulle benämnas med andra namn i avhandlingen för att anonymisera, och 3) frågan ställdes till lärarna om de gav sitt samtyckte till att samtalet ljudinspelades. 4) Det angavs att ljudinspelningarna endast skulle användas för forskningssammanhang och för forskningsändamål. Det poängterades också att det var de själva som avgjorde om de ville delta i studien, och att de när som helst hade möjlighet att avbryta sitt deltagande. Lärarna fyllde i en blankett om Medgivande till inspelning (se bilaga 2).

Därefter gjorde jag en kort presentation av mig själv och avhandlingsstudiens syfte. Jag uttryckte att min roll som samtalsledare var att initiera ett löst strukturerat samtal, där lärarna hade möjlighet till att med stor frihet diskutera de nationella och lokala kursplanerna i relation till sin undervisning. Jag uppmuntrade dem med att deras intressen och frågeområden runt nationella och lokala kursplaner kunde styra. Min egen drivkraft i fokusgruppen var nyfikenhet, att få veta mer, att ställa följdfrågor som: Hur menar ni? Kan ni utveckla? etc. Jag utgick i fokusgrupperna från ett frågeförslag (se bilaga 3), för att lättare kunna följa inom vilka olika områden diskussionerna rörde sig samt alternativt inte rörde sig. Avsikten med att ställa frågor var att stimulera diskussionen, inte för att söka specifika svar.

En kommunikationssituation

Ett fokusgruppssamtal är ett organiserat samtal och en kommunikationssituation. Deltagarna i fokusgruppen har inte olika åtaganden eller särskilda ansvarsområden, vilket gör att samtalet har sådana förutsättningar att deltagarna ges möjlighet att inte hamna i en rollfördelning, vilket kan ske då professionella experter eller lekmän deltar i expertsamtal (Wibeck 2002). En av anledningarna till att jag har valt att använda mig av fokusgruppsmetodik i denna forskningsstudie var att jag ville undersöka vilka samtal om nationella och lokala kursplaner som kom till uttryck och hur lärare i relativt förutsättningslösa samtal gavs utrymmet att pröva sina åsikter och tankegångar om nationella och lokala kursplanerna i sina undervisningsämnen. Jag använde mig av en frågeguide med öppet formulerade frågor, som inspiration i fokusgruppsdiskussionen (se bilaga 3). Lärarna prövade sina åsikter och tankegångar vissa gånger, andra gånger tycktes det snarast handla om att visa upp olika åsikter för samtalsledaren. Ett exempel på det inträffade när en lärare

mitt i en diskussion vänder sig till samtalsledaren och säger: ”*Lägger du märke till att vi kopplar till kursplanerna som små galningar?*” (Grupp 6). Varpå lärarkollegorna i ämnesarbetslaget skrattar. Det ger uttryck för att det är någon form av föreställning som pågår. Wibeck (2002) menar att det faktum att fokusgrupper är arrangerade situationer, som har skapats av forskare för ett visst ändamål, innebär att det är av särskild vikt att samtalsledaren är konsekvent i sin introduktion.

Vilka dokument omfattas de nationella kursplanerna av?

I min insamlade empiri finns det exempel på att det uppstår en osäkerhet om vilka dokument de nationella kursplanerna omfattas av.

> Monica: Du pratar om kursplanerna menar du då betygskriterierna och liksom? Utifrån dom?
>
> Samtalsledare: Mmm de finns ju med.
>
> Monica: För några riktiga så här regelrätta kursplaner årskursvis det har vi väl inte.
>
> Lena: Näe det finns ju en kursplan som gäller. Den allmänna är den som gäller.
>
> Monica: För vad man ska ta upp. Ja
>
> Lena: Ja, vad man ska ta upp innan år 9, inför år 9 och inför slutbetyget (Grupp 1).

Lärarna resonerar om vad de nationella kursplanerna omfattas av och om de finns på den aktuella skolan. De inventerar tillsammans sina dokument och kommer fram till att de inte har några *”regelrätta kursplaner årskursvis”* (Grupp 2), utan att det är den nationella kursplanen som gäller, för vad som ska tas upp fram till skolår 9 och inför slutbetyget. För lärarna i situationen ovan var det inte självklart vilka dokument som avsågs. De tydliggjorde för sig själva och varandra vilka dokument det är de omfattar.

Ett annat exempel, är då Stina uttrycker att hon känner sig oförberedd och upplever introduktionen till gruppdiskussionen som abstrakt och högtravande, bland annat för att benämningar som ”styrdokument” används: *”Det är mer att man borde ha tänkt till i huvudet vad man ska säga, för det lät så väldigt högtravande det här med styrdokument och vad du sa för någonting”* (Grupp 2). Kollegan Gunnel säger: *”… vi ska inte göra oss till utan det är väl nästan mer att vi pratar om hur vi har planerat”*. *”Om niorna för att då har vi tillbakablicken också hur vi stegvis har gått från sjuan och åttan å nian och följt planen då”* (Grupp 2). Lärarna väljer att

lämna den högtravande diskussionen till förmån för den mer konkreta nivån och berätta hur de har planerat och lagt upp undervisningen.

Fokusgrupper, som metod, kan underlätta öppenheten mellan deltagarna, i och med att det är deltagarna själva som berättar och ställer frågor till varandra, istället för att det främst är samtalsledaren som gör det. I de genomförda fokusgrupperna kommer lärarnas berättelser, hur de arbetar, planerar och funderar i olika frågor till uttryck. Det är lärarnas berättelser snarare än samtalsledarens frågor som leder samtalet framåt. Faktorer som kan påverka trovärdigheten, i vad som kommer till uttryck, anger Wibeck (2002) är om deltagarna inte säger vad de anser, då grupptryck och roller kan ha betydelse. Maktstrategier från vissa deltagare kan komma till uttryck och övertyga de övriga deltagarna om att en viss åsikt blir den rådande. Det är viktigt att ha de aspekterna i åtanke. I relation till ovannämnda resonemang vill jag ange att analyserna grundar sig på det lärarna uttrycker om nationella och lokala kursplaner som kommer till uttryck i lärarnas fokusgruppssamtal. Roller, grupptryck etc är inte frågor som tas upp i relation till innehållet i lärarnas samtal.

Bearbetning av materialet

De inspelade fokusgruppssamtalen har jag lyssnat igenom vid ett flertal tillfällen och därefter transkriberat dem till text. Att transkribera innebär att göra en översättning från talspråk till skriftspråk. Talspråket har en uppsättning regler och skriftspråk har en annan. Bearbetningen av materialet är inspirerat av Kvale (1997), och har skett i två steg. I den första transkriberingen har jag lyssnat till lärarnas samtal och ordagrant skrivit ner deras ordalydelser. Lärarna har avidentifierats och fått andra namn. I den andra bearbetningen har transkriberingarna lästs flera gånger och det har varit möjligt att i text få syn på saker som inte framträder, då man enbart lyssnar till vad som sägs. Transkriberingarna har sedan omvandlats till skriftspråk. Det innebär att upprepningar, halva och oförståeliga ord har rensats bort samt att meningsbyggnads- och syftningsfel har korrigerats. Det har jag gjort för att öka läsbarheten och för att transkriberingarna av samtalssekvenserna ska vara relevanta för den typ av innehållsanalyser som jag gör av lärarnas samtal.

Med min analys vill jag inte dra generella slutsatser som kan sägas vara giltiga för en hel population, utan enbart dra slutsatser om vad de aktuella deltagarna i fokusgrupperna uttryckte om nationella och lokala kursplaner.

Tematisk innehållsanalys

Analyserna har karaktären av innehållsanalyser, det vill säga att det är det meningsinnehåll om nationella kursplaner som kommer till uttryck i lärarnas samtal, som analyseras. Analyserna är gjorda och bearbetade utifrån de transkriberade excerpter som härstammar från diskussionerna i ämnesarbetslagen. Lärarnas diskussioner var inriktade på nationella och lokala kursplaner, men de talade innehållsmässigt om en del annat också. De samtalssekvenser som jag analyserar är de där lärarna säger något implicit eller explicit om nationella kursplaner. Det som sägs om nationella och lokala kursplaner, även då ordet kursplan inte nämns när jag har bedömt det som relevant för studiens syfte och aktuella för analys.

De samtalssekvenser som analyseras är utvalda i relation till var och en av de fyra transformationsaspekterna. Jag studerar hur nationella kursplaner transformeras till lokala genom lärarnas samtal med hjälp av det lärarna uttrycker om sina erfarenheter och förväntningar. I del II vidareutvecklar jag den transformationsmodell jag använder mig av när jag gör de innehållsliga analyserna. Där görs också de kunskapskonceptions- och utbildningskonceptionsanalyser. Lärarnas samtal analyseras i flera omgångar och analyserna bygger på varandra och för varje analys kommer en större komplexitet till uttryck.

DEL II

Kursplaners transformation och möjlighetsrum

Kursplaners transformation och möjlighetsrum

När lärarna samtalar om nationella kursplaner händer det en mängd olika saker, exempelvis resonerar de om skola, undervisning och om sina elever. Aktuell samhällsdebatt och skönlitteratur är ämnen som aktualiseras i samtalen. De åberopar läroplan, läroböcker, verksamheter planeras, betygskriterier diskuteras och beslut tas etc. I denna andra del av avhandlingen, *Kursplaners transformation och möjlighetsrum,* använder jag mig av den transformationsmodell som jag teoretiskt upparbetade i avhandlingens del I, när jag analyserade lärarnas samtal. Modellen består av de fyra vanligast förekommande transformationsaspekterna som kursplanerna transformeras i relation till. Jag analyserar lärarnas samtal i relation till vardera transformationsaspekt, dels hur transformationen går till och dels vilka lokala kursplaner som kommer till uttryck genom lärarnas samtal. I kapitel 6–10 besvaras följande frågeställningar:

- Genom vilka aspekter transformeras nationella kursplaner till lokala i lärares organiserade samtal?
- Vilket blir lokala kursplaners möjliga innehåll då de transformeras i relation till transformationsaspekterna?
- Vilka möjlighetsrum bildar de lokala kursplanerna grund för?

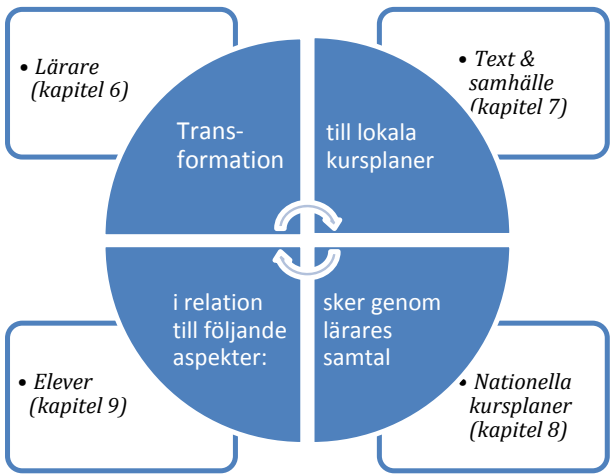
I kapitel 6–9 besvaras första och andra frågeställningen som anges ovan genom de sekvenser som tas upp och de analyser som görs av lärarnas fokusgruppssamtal i kapitel 6–9. Tredje frågeställningen besvaras avslutningsvis i kapitel 6–9 kapitel och en sammanfattning av de fyra möjlighetsrummen presenteras i sammanfattad form i kapitel 10. I kapitel 11 besvaras frågeställningarna:

- Vilken/vilka kunskapssyn/er kommer till uttryck i de lokala kursplanerna?
- Vilka implikationer får lokala kursplaners kunskapssyn när det gäller utbildningens samhällsuppdrag?

I det tolfte och avslutande kapitlet görs en avslutande betraktelse över avhandlingens resultat och analys.

Disposition av del II

Avhandlingens del II är disponerad i enlighet med transformationsmodellen. De fyra transformationsaspekterna bildar utgångspunkt för vardera ett kapitel. I varje kapitel analyserar jag vad lokala kursplaner blir i relation till transformationsaspekten. Kapitlen mynnar ut i möjlighetsrum, som anger möjligheter för potentiella handlingsutrymmen som de lokala kursplanerna kan bidra till.



Modell 4: Kapiteldisposition i enlighet med transformationsaspekter

I kapitel 6 analyserar jag lärarnas samtal i relation till transformationsaspekten Lärare. Det vill säga det som lärarna säger om sina egna erfarenheter och förväntningar när det gäller arbetssätt och innehåll. Transformationsaspekten Text & samhälle analyseras i kapitel 7, den omfattar lärarnas innehållsliga inspiration genom olika texter och samhällsaspekter. I kapitel 8 analyserar jag lärarnas samtal i relation till transformationsaspekten Nationella kursplaner. Då handlar lärarnas samtal främst om betyg, betygskriterier och bedömning, och i kapitel 9 analyseras vad de lokala kursplanerna blir i relation till transformationsaspekten Elever. De samtalssekvenserna omfattar aspekter av elevers delaktighet när det gäller kursplanearbetet. Kapitel 10 är ett kort sammanfattande kapitel av de fyra möjlighetsrummen som är resultatet av analyserna i kapitel 6–9. I kapitel

11 undersöks vilken syn på kunskap som kommer till uttryck i de fyra möjlighetsrummen och vilka implikationer de fyra möjlighetsrummen anger för utbildningens roll i samhället. Kapitel 12 är avhandlingens sista kapitel. Det innehåller en betraktelse över avhandlingens resultat med riktning mot ett utvecklande av lärares yrkesspråk och didaktiska kompetens.

Kapitel 6. Nationella kursplaner möjliggör lärares pedagogiska arbete

> Pål: En stor fördel får man ändå säga om kursplaner är ju att de inte är så detaljerade …
>
> Eva: Mmm
>
> Pål: … utan att de så att säga ger lite ramar, lite riktlinjer sen har man ju tillsammans med klassen en ganska så stor frihet att lägga upp kursen.
>
> Eva: Man har ju all frihet i världen.
>
> Pål: Jaa och det tycker jag är väldigt positivt (Grupp 3).

I detta kapitel analyserar jag lärares samtal om kursplaner utifrån transformationsaspekten *Lärare*. Det innebär att jag har valt ut de samtalssekvenser ur fokusgruppssamtalen där lärarna uttrycker sina erfarenheter och förväntningar som de nationella och lokala kursplanerna transformeras i relation till. Det framträder en spänning mellan den frihet som lärarna hävdar att de nationella kursplanerna ger upphov till och de begränsningar som lärarna hävdar finns. Det spänningsfältet stämmer överens med klassiska läroplansteoretiska synsätt på skolans styrdokument (Lundgren 1972, Svingby 1978, Englund 1986). Jag har valt att låta analysen i detta kapitel handla om de möjliggörande och begränsande aspekter som lärarna säger att de nationella kursplanerna ger upphov till. Min analys av lärarnas samtal i relation till transformationsaspekten Lärare mynnar avslutningsvis i kapitlet ut i ett gemensamt möjlighetsrum för lärares erfarenheter och förväntningar på de lokala kursplanerna.

Gränslös frihet

Lärarna i kapitlets inledande samtalssekvens säger att frihetsaspekten är väldigt positiv när de formulerar fördelarna med de nationella kursplanerna. De har både erfarenheter av och förväntningar på ett stort friutrymme. Lärarna har därmed aktivt valt att inte låta de nationella styrdokumenten vara begränsande i det dagliga arbetet.

I samtalssekvensen nedan uttrycker en annan lärargrupp sina erfarenheter i termer av att de nationella kursplanerna inte blir mer än sina uttolkare, och att de ibland läser dem ”som fan läser bibeln”.

Sven: Kursplanerna blir ju inte mer än kursplanens uttolkare på sätt och vis.

Pål: Näe, men vem uttolkar dem? Det är ju eleverna.

Sven: Det blir ju lärarna som står närmast verkligheten sen kan man ju påstå att vi läser den som fan läser bibeln.

Mona: Det gör vi ju ibland.

Sven: Jaa.

Mona: Faktiskt.

Sven: Vi får ju anpassa oss.

Mona: Man vill ju inte begå självmord ibland utan …

Någon skrattar

Mona: … man får ju anpassa den lite efter de elever man har.

Sven: Mmm

Mona: Det måste ju fungera (Grupp 3).

Jag analyserar samtalssekvensen i termer av att lärarnas erfarenheter av att uttolka de nationella kursplanerna innebär att de har valt att göra två olika typer av anpassningar. För det första sker en tolkning av dokumentet i relation till lärarnas egen arbetssituation, så att den inrymmer och skapar förutsättningar för en rimlig arbetssituation. Lärarna säger själva att de inte vill behöva ”begå självmord”. För det andra anger lärarna att de tolkar dokumentet efter elevernas behov. I sina uttolkningar har de valt att göra anpassningar av innehållet i dokumentet så att det ska bli en meningsfull och fungerande lärandesituation för eleverna.

Metaforrikt språkbruk

Lärarna använder sig av ett metaforrikt språk. I följande samtalssekvens jämförs de nationella kursplanerna med en buljongtärning och lärarnas uttolkningar av kursplanerna handlar om hur en god buljong ska smaka.

Monica: Det var någon som sa att dom [kursplaner] är som en buljongtärning.

Lena skrattar.

Monica: Man löser upp den i vatten så blir dom hur mycket som helst (Grupp1).

Berit: Om man löste upp dom i vatten.

Alla lärarna skrattar.

Berit: Skulle man slurpa i sig allt på en gång.

Samtalsledaren: Jaa, så skulle det bli soppa av allt.

Monica: Det får inte vara för svag buljong för då blir den ju inte god.

Berit: Näe

Monica: Då blir den blaskig och liksom intetsägande. Den ska ju vara lite …

(Grupp 1).

I exemplet ovan syns hur lärarna leker med formuleringar, och skrattar åt resonemanget. De talar om nationella kursplaner som vore de buljongtärningar, som det blir lärarnas uppgift att hantera och avgöra vad det ska bli av den. Exempelvis hur mycket vatten och annat som ska tillsättas för att de ska kunna inmundigas. Beroende på hur mycket vatten som tillsätts buljongtärningen så varierar smakrikhet från kryddig och smakrik till blaskig och intetsägande. Det finns en förväntan att den kan bli hur mycket som helst. Det finns oändliga möjligheter av vad som ska tillagas. Den kan tillagas till en god soppa eller en näringsrik, välkomponerad måltid. Det antyds också erfarenheter av att den inte får vara för svag, och att den kan bli ”blaskig och intetsägande”. Smakrikheten är beroende av vad som tillsätts buljongtärningen, vem som tillagar och antalet den ska räcka till. Om den ska omfatta några få kurser och elever, eller om den ska vara omsorgsfullt planerad för att räcka till en hel skola. Kunskap är avgörande för vad det blir. Ansvaret för att det blir en god måltid för eleverna ligger hos kocken, tillredaren, undervisaren, det vill säga hos lärarna. Jag skulle vilja vrida en aning på lärarnas resonemang och ange att istället för att de nationella kursplanerna är en ingrediens i en maträtt, borde de vara receptet som anger vilka komponenter maträtten ska innehålla för att det ska bli ett gott kursinnehåll och goda kunskaper för eleverna. Då skulle också det innehållsliga ansvaret förflyttas från den enskilda läraren till det statliga styrdokumentet.

Sammanfattningsvis tolkar jag det lärarna säger om de nationella kursplanerna som att de är vida och tolkningsbara, och att det är ett dokument som inte begränsar dem i deras arbete. Det är ett dokument som inte anger några tydliga yttre riktningar, och som inte heller tillför några nya aspekter eller gränser. Lärarna har därmed aktivt valt att inte låta de nationella styrdokumenten vara begränsande i det dagliga arbetet, utan istället bidrar de till en frihet där lärarna inte får några tydliga yttre gränser

att förhålla sig till[19]. Det blir en gränslös frihet, både när det gäller innehåll och arbetssätt.

Utbildningens likvärdighet i riskzonen

Det finns en risk inbyggd i den gränslösa frihet och i det stora tolkningsutrymmet som de nationella kursplanerna bidrar till. Det är risken att utbildningen inte blir likvärdig för eleverna. Det blir svårt för lärarna att garantera utbildningens likvärdighet.

> Kenneth: Det att kursplaner är allmänt hållna är ju egentligen både en möjlighet och ett problem. Som jag ser det kan man diskutera hur likvärdig utbildningen är om man ser till skolsystemet över hela landet. Det kan ju naturligtvis skilja väldigt mycket. Så är det ju. När man ska slussa eleverna vidare sen i systemet.
>
> Ove: Jag vet inte om jag skulle vilja ha dom mer preciserade. Tycker att det är svårt. Mer preciserade kursplaner skulle ingripa mer på ens egen handlingsfrihet. Jag vet inte om jag skulle.
>
> Peter: Mmm
>
> Ove: Jag har nog svårt att se hur man skulle kunna.
>
> Peter: Näe, det känns väl lite fel om dom skulle gå in och styra helt vårt arbete, vad vi skulle göra.
>
> Ove: Om det blev mer liksom nu ska ni läsa lag och rätt.
>
> Peter: Jaae
>
> Ove: Det ska vara med alltid, det ska vara med.
>
> Peter: Det måste finnas stor flexibilitet ...
>
> Ove: Jaa
>
> Peter: ... i systemet. Det måste det göra.
>
> (.)
>
> Peter: Alla människor är ju olika.

---

[19] I Knutas (2008b) ämnesdidaktiska och läroplansteoretiska avhandlingsstudie anger en gymnasielärare, som ingår i hans studie att kursplanernas uppnåendemål och betygskriterier är ”bra att luta sig mot”. Det påståendet skulle kunna ange ett förhållningssätt till de nationella kursplanerna, att lärarna tycker att de nationella kursplanerna är viktiga och att utgångspunkten tas i dem. Påståendet anger också en öppning av att i efterhand kunna luta sig mot de nationella kursplanerna och bekräfta ett förhållningssätt av att i efterhand kunna luta sig på de nationella kursplanerna och få bekräftelse för egna pedagogiska ställningstaganden.

Kenneth: Jag är mer inne på vad man kräver eftersom kravnivån är så. Godkänt nivån borde på något vis vara mer fastlagd kanske nationellt då ...

Peter: Mmm

Ove: Jaa

Kenneth: ... så att det krävs lika mycket helt enkelt sen kan du …

Ove: Jaa

Kenneth: … tolka utifrån din undervisning ändå individuellt.

Peter: Mmm

Ove: Det är ju problem när man byter skola alltså. När elever kommer hit från andra kommuner och då …

Kenneth: Mmm

Ove: … har dom jobbat på andra sätt.

Kenneth: Det ska ju inte spela någon roll vilken skola du kommer ifrån. Naturligtvis med det gör det.

Peter: Mmm

Kenneth: Där finns det kanske lite att jobba på (Grupp 5).

Lärarnas erfarenheter är att det kan skilja väldigt mycket på hur olika lärare och skolor arbetar med de nationella kursplanerna. De resonerar i samtalssekvensen om att eleverna ska garanteras en likvärdig utbildning, men lärarna verkar trots det inte beredda på att begränsa sin egen frihet och flexibilitet för att garantera att eleverna får en likvärdig utbildning. När det gäller utbildningens likvärdighet finns det en spänning i samtalet mellan att det är lärares lokala uppdrag att arbeta på ett sådant sätt att utbildningen blir likvärdig; till att det är statens uppdrag att nationellt fastställa nivå för godkänt, för att på så sätt garantera utbildningens likvärdighet. Ur samtalssekvensen ovan drar jag slutsatsen att det för lärarna är viktigare med en stor grad av individuell flexibilitet och frihet, än att eleverna garanteras en likvärdig utbildning.

Kollektivt och individuellt

I lärarnas samtal urskiljer jag två olika angreppssätt när det gäller hur lärare arbetar med nationella kursplaner. Lärarna förespråkar en frihet att arbeta individuellt och de har valt att göra på sitt eget sätt, utan samarbete med kollegor och utan gemensamma planeringar. Det gemensamhetsarbete i arbetslag som anges i läroplaner från och med Lgr 80 förefaller alltså haft ett begränsat genomslag bland de lärare som denna studie handlar om. Lärarna hävdar att de finner stöd i de nationella kursplanerna för ett sådant arbets-

sätt. Colnerud och Granström (2002) visar att när lärare samarbetar handlar det sällan om innehåll, utan om andra spörsmål främst av praktisk art. Samtidigt säger lärarna att de skulle vilja samarbeta mer och ha gemensamma lokala kursplaner. Det skulle innebära en strävan mot ett mer kollegialt arbetssätt, där lärarna kan täcka upp för varandra när någon är sjuk eller borta. Lärarna påstår att de finner stöd för ett sådant arbetssätt i de nationella kursplanerna. I lärarnas samtal finns det en spänning i att de vill två saker samtidigt. De vill både arbeta individuellt och kollektivt.

I nedanstående samtalssekvenser ger ett arbetslag uttryck för individuellt och kollektivt arbetssätt. Inledningsvis hävdar arbetslaget att de bara har bearbetat de nationella kursplanerna individuellt, och resonerar om hur de skulle kunna arbeta på andra sätt.

> Karin: Ja, det är ju den diskussion vi har haft. Själva kursplan tror jag att vi har gått igenom, var och en för sig, rättså ordentligt. Men just att få det här att stämma ...
>
> Lena: Jaa
>
> Karin: … med hur vi arbetar, vad vi arbetar med och hur vi.
>
> Lena: Och hur man uppnår, eftersom. Jag känner att kursplanen är så pass vid …
>
> Karin: Mmmm
>
> Lena: … vid i sin målbeskrivning. Hur man bäst uppnår de här målen. Gör vi ju väldigt olika.
>
> Monica: Mmmm
>
> Lena: Nu har vi ju nior allihop i svenska, och jag tror att vi jobbar rätt olika (Grupp 1).

Det finns svårigheter i att arbeta i enlighet med dokumentet, men också svårigheter i att få den egna undervisningssituationen att stämma överens med de andra lärarnas undervisning. Erfarenhetsmässigt hävdar lärarna att de arbetar väldigt olika. Samtalet fortsätter i nedanstående samtalssekvens. Där berättar Berit att det på hennes förra skola fanns konkreta lokala kursplaner i form av grovplaneringar för varje termin.

> Berit: Och jag är lite kvar i mitt andra ställe, för där hade vi vad jag skulle vilja kalla konkreta kursplaner. Kursplanernas, där varje ämne grovt, en grovplanering, vad man tog upp under varje termin och det har vi inte här. För på det viset kunde vi följa varandra lite grann. Man kunde jobba mer ihop, va.
>
> Lena & Karin: Mmm
>
> Berit: Det var jättebra (Grupp1).

Berit fortsätter: ”*Då blir det lättare också att hoppa in*” (Grupp 1). Det skulle bli lättare för lärarna att hoppa in för varandra när någon var tvungen att vara borta eller var sjuk. Karin återkommer flera gånger under diskussionen till sitt önskemål att det vore bra om de gjorde gemensamma planeringar för vad som ska tas upp i de olika årskurserna. Karin säger: ”*Jaa, det är ju någonting som vi har pratat himla mycket om att vi vill göra något åt det här*” (Grupp1). Det resonemanget återkommer vid flera tillfällen i samtalet.

> Karin: Men jag tänkte, om vi ska återgå till det här med att vi ska gå igenom i sjuan, åttan och nian. Skulle vi kunna sätta oss ner på allvar nu och ta tag i det. Inte just idag kanske men att vi sätter lite tid på det.
>
> Berit: Jaa jag tycker kanske att vi har, kan man inte, att vi har.
>
> Karin: På konferenstid, varannan, var tredje torsdag eller
>
> …
>
> Monica: Ha det som önskemål.
>
> Karin: Jaa
>
> Monica: Hålla på med det tills vi är klara.
>
> Berit: Jaa eller så möjligen som Karin sa. Var fjärde torsdag att vi satt och liksom. Ja dels planera och dels följa upp, för jag tror i alla fall på det. Vi har ju alldeles för lite tid för det här pedagogiska, tycker jag. Mycket handlar om hantering av elever och föräldrar liksom ...
>
> Monica: Mmm
>
> Berit: … och betyg
>
> Monica: Mmm
>
> Berit: Men, men innehållet.
>
> Karin: Att vi sätter oss ner och arbetar med frågan Hur gör vi? Vi både för svenska och språk egentligen (Grupp 1).

Det finns en förväntan, en önskan om att boka in en gemensam tidpunkt för pedagogisk planering av innehåll och arbetssätt. I samtalet finns öppningar som skulle kunna möjliggöra för samplanering i högre utsträckning, men det är inget som beslutas. Samtalet innehåller spänningar mellan ett reellt individuellt arbetssätt och visionen om ett kollektivt arbetssätt med nationella kursplaner.

I andra arbetslag finns det lärare som förespråkar en individuell frihet och som har valt att göra på sitt eget sätt. Det kräver mindre av samarbete och gemensam planering. Lena berättar att hon inte har någon tidigare undervisningserfarenhet i svenska. Hon har inte tagit reda på hur kolle-

gorna arbetar med läsning, utan har självständigt initierat läsning under en lektionstimme i veckan. Hon påtalar att hon känner stöd i nationella kursplaner för sitt arbetssätt att schemalägga läsning en gång i veckan.

> Lena: Det tyckte jag var så skönt, för jag har kört igång med det här med lästimme på en gång. Har ingen erfarenhet av svenskundervisning tidigare, men jag körde igång med lästimma på en gång. Jag sa, jag vet inte hur ni har haft det förut men jag har det. En timme i veckan, är lästimme, och sen om man läser ordentligt igenom kursplaner och betygskriterier hur det står att det här med film och skönlitteratur och teater och …
>
> Karin: Mmm
>
> Lena: … att kunna läsa och förstå texter och allt det där. Det är så viktigt, att jag känner att jag ändå inte är helt fel ute (Grupp 1).

Lena vänder sig inåt mot sig själv när det gäller pedagogiska ställningstaganden, idéer och arbetssätt, snarare än att hon söker diskussion och stöd hos sina erfarna kollegor. Hon vänder sig också mot den nationella kursplanen i svenska och finner stöd och legitimitet i den för sina egna individuella ställningstaganden. Även Peter upplever stöd i de nationella kursplanerna. Han har en förväntan på att eleverna ska lära sig svaren på kunskapsfrågorna som de omformulerade målen bidragit till. Det ska vi se i nedanstående samtalssekvens.

> Peter: Ja, jag kör ännu mer så för dem, fast jag ger dom frågor som de ska klara för godkänt. Kan eleverna svaren på frågorna, jag då kan dom det som är det viktigaste i det här avsnittet och …
>
> Ove: Mmm
>
> Peter: … och har godkänt. Då vet dom det så har dom alltså frågor som dom vet att dom kan plugga på …
>
> Staffan: Mmm
>
> Peter: … för att få godkänt. Och så tycker jag att det kan jag visst göra med stöd från kursplanen (Grupp 5).

De nationella kursplanerna används för att ge lärare legitimitet och bekräftelse i deras arbete.

Ger legitimitet

I lärarnas samtal ser jag även hur lärarna genom sina argument tar stöd i de nationella kursplanerna när de vänder sig utåt mot sina kollegor för att få stöd för sina egna argument. I följande två samtalssekvenser säger Kerstin att hon vill ställa högre krav på eleverna och att hon kan göra det med hjälp av den nationella kursplanen. Tidigare i samtalet har hon angett att

hon upplever en frustration över att eleverna är oengagerade och dåligt förberedda i de muntliga momenten.

> Kerstin: … och nu är uppgifterna inte riktigt lika mastiga och då tycker jag att då ska eleverna vara förberedda. Och då ska jag alltså tala om för dem att det här är minsann inte godkänt, om det är så (Grupp 4).
>
> Kerstin: … Jag menar att jag har varit ganska så hygglig när det gäller det muntliga. Jag har ju. Har de överhuvudtaget yttrat sig eller visat någon form av liv …
>
> Ture: Jahaa
>
> Kerstin: … tecken på liv, så har de blivit godkända. Men nu har jag tänkt att jag ska vara lite tuffare med det. Eftersom kursplanen då, jaa följa det lite mer där (Grupp 4).

De nationella kursplanerna tjänar här som ett auktoritetsdokument åt läraren, som möjliggör och ger läraren legitimitet att ställa högre krav på elevernas prestationer. Samtalssekvensen nedan är ett annat exempel på hur lärare använder nationella kursplaner för att legitimera sin egen kunskap. Nedan säger Monica som arbetar på högstadiet anger att hon upplever att gymnasielärarna ställer för höga krav på elevernas kunskapsnivå när de börjar på gymnasieskolan.

> Monica: Ja, ja men mer det här alltså vad gymnasielärarna har för krav. De kraven stämmer inte med kursplanerna. Och läser man på då så behöver de inte alls ha den grammatiska kunskapen som gymnasielärarna förväntar sig av dem (Grupp 1).

Det finns en oenighet mellan gymnasielärarna och grundskollärarna, när det gäller vilken nivå av kunskaper som elever bör ha med sig till gymnasieskolan. Den nationella kursplanen anges som referens för den norm som gäller. Om man har ”läst på” de nationella kursplanerna då vet man att eleverna inte behöver ha de kunskaper som gymnasielärarna förväntar sig av dem. Den nationella kursplanen används här av läraren för att legitimera sin egen uppfattning om vilken kunskap eleverna behöver ha med sig till gymnasieskolan. Den nationella kursplanen används här också för att ange en högre auktoritet, än den ämneskompetens som gymnasielärarkollegorna besitter när det gäller vilka kunskaper eleverna behöver ha när de börjar på gymnasieskolan.

Sammanfattningsvis vänder sig lärarna utåt mot sina kollegor i diskussioner och använder nationella kursplaner som referens när de vill ha legitimitet för sina egna argument. Det gäller både när lärarna vill ha legitimitet för arbetssätt, pedagogiska ställningstaganden och kunskapskompe-

tens gentemot kollegor. Det finns sällan citat eller utsagor förankrade i de nationella kursplanerna som styrker det lärarna säger. Den typen av referenser vill jag benämna som luft-referenser. Det är begreppet ”kursplan” som, i sig, innehåller en auktoritetsstatus, som gör att lärarna skaffar sig legitimitet och få auktoritet när de använder begreppet. Det är sällan någon kollega frågar efter vilken formulering eller vilket avsnitt i den nationella kursplanen som argumentet grundas på, eller att det förs något resonemang om tolkningar. Knutas (2008b) anger att problematiseringar och diskussioner om målen och dess innebörder förekommer inte på de skolor som han har undersökt. Oftast förblir lärarna oemotsagda av sina kollegor när de använder sig av auktoritetsbegreppet ”kursplan”.

Betygsprocessen begränsar

Den enda egentliga begränsningen som de nationella kursplanerna bidrar till är begränsningen att sätta betyg.

> Lena: … Men just det här med betyg och betygskriterier. Där känner jag ändå en begränsning, för där känner man ett ansvar att man måste …
>
> Monica: Och det är ju
>
> Lena: … ge rätt saker.
>
> Monica: Det är ju vårt dagliga dilemma.
>
> Lena: Mmm
>
> Karin: Och sedan att det är en väldig spridning på eleverna, mellan årskullarna då.
>
> Monica: Mmm
>
> Karin: Det är det som är svårigheten.
>
> Lena: Jaa
>
> Monica: Jo, för det handlar ju lite grann om att få in dem i samma fålla som, så att man kan sätta det där betyget ...
>
> Karin: Jaa
>
> Lena: Mmm
>
> Monica: … att det blir jämförbart.
>
> (.)
>
> Lena: Visst absolut.
>
> Monica: Så ska var och en jobba utifrån sina förutsättningar på ett sätt, på sina villkor och sen ska man stämpla dom med ett betyg. Det är ju det som är vårt dilemma dagligen (Grupp 1).

Det är ett av lärares stora uppdrag i skolan, att bedöma elevernas kunskapsnivå som är det som också begränsar dem i deras pedagogiska arbete. De skulle arbeta annorlunda om de inte behövde sätta betyg och då anamma den gränslösa friheten helt och hållet. Målen och betygskriterierna är inte vägvisare och anger förutsättningar och riktning i det pedagogiska arbetet tillsammans med eleverna.

Jag har tidigare angett att avhandlingens resultat pekar mot att lärarna tolkar och använder sig av de nationella kursplanerna på ett sådant sätt så att de nationella kursplanerna inte blir vägledande i den dagliga planeringen. Det betyder att lärarna kan säga att de arbetar i enlighet med de nationella kursplanerna. Men det sätt de använder dem på anger ingen riktning för verksamheten. Det finns ett dilemma i att som lärare vilja ha en tydligare styrning och att samtidigt vilja ha ett stort friutrymme. Román (2005) anger det som en inbyggd motsättning i lärarens uppdrag *"att vilja bli styrd av klara direktiv och samtidigt agera självständigt* (s. 91).

Möjlighetsrum 1: Legitimitet och gränslös frihet åt lärare

Analysen av nationella kursplaners transformation till lokala i relation till transformationsaspekten Lärare resulterar i möjlighetsrum 1. Möjlighetsrummet har fått benämningen *Legitimitet och gränslös frihet åt lärare*. Det anger konturerna för det potentiella handlingsutrymme som de lokala kursplanerna kan bidra till för lärare, när de uttrycker sina erfarenheter och förväntningar. Möjlighetsrummet sammanfattar följande potentiella handlingsutrymme för lärare:

Lokala kursplaner möjliggör för lärare:

- Lärarna finner ett stort friutrymme, en gränslös frihet när det gäller arbetssätt och innehåll.

- Lärarna använder nationella kursplaner för att få legitimitet för sina egna argument och ställningstaganden, både gentemot kollegor och elever.

- Lärarna finner att det är möjligt att bearbeta de nationella kursplanerna både individuellt och kollektivt.

Lokala kursplaner bidrar till att begränsa lärare i deras pedagogiska arbete:

- Betygssättning är den enda egentliga begränsningen som lärarna anger med de nationella kursplanerna. (I kapitel 8 utvecklas och analyseras vilket potentiellt handlingsutrymme betygssättning bidrar till).

- Risken att utbildningen inte blir likvärdig anges, men beaktas inte i någon större utsträckning. Lärarna har valt ett stort individuellt frihetsutrymme i form av en stor flexibilitet som får företräde framför utbildningens likvärdighet.

Kapitel 7. Innehåll i kurser

> Peter: Jag tycker samhällskunskap är ett ämne som man känner på sig rätt mycket vad som egentligen är aktuellt och vad som är viktigt att kunna. Hänger man med i nyhetsflödet lite grann så vet man vad man ska ta upp också. Man får vara med och vara rätt uppdaterad (Grupp 5).

I detta kapitel analyserar jag lärares samtal om nationella kursplaner utifrån transformationsaspekten *Text & samhälle*. Det innebär att jag har valt ut de samtalssekvenser ur lärarnas samtal där lärarna uttrycker sig om texter och samhällsaspekter när det gäller innehåll och innehållslig inspiration till de kurser de undervisar i. Jag tar i detta kapitel utgångspunkt i möjlighetsrum 1:s resultat att de nationella kursplanerna anger en gränslös frihet (se kapitel 6). Jag avser i detta kapitel att analysera *vilka* texter och samhällsaspekter som de nationella kursplanernas gränslösa frihet bidrar till att lärarna väljer att använda sig av. Analysen av detta kapitel mynnar avslutningsvis ut i ett möjlighetsrum.

Nationella kursplaners meningserbjudande

Utbildningar och deras innehåll befinner sig i ett ständigt spänningsfält mellan olika sociala krafter. Inom läroplansteorin ses innehåll som ett meningserbjudande (Englund 1997). Innehållet skapar olika erbjudanden om mening. I kapitlet kommer vi att se att lärarna inte närmar sig någon innehållsdiskussion, utan de nämner enbart vilka texter och samhällsaspekter som ger dem innehållslig inspiration. Enligt den läroplansteoretiska traditionen är selektiva traditioner något som finns mer eller mindre starkt inom varje ämne. Det innebär att ett visst innehåll inkluderas medan annat exkluderas. Det görs beroende på vad som anses vara viktigt, relevant och korrekt i en viss ämneskultur. En sådan inkludering och exkludering skapas och upprätthålls i relation till vad som sägs och görs i en verksamhet (Englund 1994). I lärarnas samtal om de nationella kursplanerna blir meningserbjudandet att de nationella kursplanerna omfattar en sådan gränslös frihet, att lärarna kan välja att *inte* använda sig av dem. I detta kapitel synliggörs hur lärarna på olika sätt skyndar förbi de nationella kursplanerna och deras mål för att istället arbeta med andra typer av innehåll, så som medias nyhetsbevakning, läroplaner, läroböcker, skönlitteratur, studiehandledning och standardiserade tester, utan att förankra innehållet i målen i de nationella kursplanerna. Samtalssekvenserna i detta kapitel innehåller referenser till de nationella kursplanerna, men innehållet är något som sällan diskuteras, bearbetas eller används.

Det blir synligt att de nationella kursplanerna i svenska blir lokala i relation till vissa aspekter och möjliggör en viss sorts innehåll medan de nationella kursplanerna i samhällskunskap blir lokala i relation till en annan typ av innehåll. Det är således innehållet i andra texter, än de nationella kursplanerna, som är verksamt och som anger det reella innehållet i skolans verksamhet.

Innehållet i nationella kursplaner

De nationella kursplanernas innehåll i samhällskunskap är så självklart, att lärarna hävdar att de hade kommit på vad som skulle ingå i kurs även om det inte hade varit dokumenterat i de nationella kursplanerna.

> Ove: Jag tror nog att på något vis hade haft något sånt här ändå. Vi hade resonerat oss fram till att det här innehållet behövs. När det är valår så behöver vi läsa om partierna och demokrati och sånt här.
>
> Kenneth: Lag och rätt
>
> Peter: Det tror jag också.
>
> Kenneth: På något vis är det ju grundbulten i samhället.
>
> Ove: Det är så pass grundläggande saker vi tar upp här. Jag tror inte att vi hade missat det här. Fast vi inte hade den här typen av dokument.
>
> Peter: Näe, det tror inte jag heller.
>
> Ove: Det tror jag inte utan det hade nog kommit in ändå, va (Grupp 5).

Det problematiseras inte varför ett visst innehåll är relevant och intressant, utan det framstår som självklart för lärarna. Det är lärarnas erfarenhet och tradition som gör att de vet vilket innehåll som bör finnas med i ämnets kurser. Målen i samhällskunskap är, är inget som nämns eller diskuteras.

Studiehandledning

Det arbetslag som arbetar med distanskurser tar fram egna studiehandledningar för innehållet i kurs. Lärarna hävdar att studiehandledningen motsvarar lärarnas röst. Den måste vara tydlig och omfatta väsentligheterna i en kurs, eftersom lärarna inte finns närvarande på samma sätt som i de ordinarie kurserna. I nedanstående samtalssekvens berättar ett arbetslag om hur de arbetar med studiehandledningen för distanskurser.

> Elisabeth: Nu är det distanshandledningen och den ska ju alltså kunna fungera utan lärarna. Så här måste lärarrösten finnas med i distanshandledningen, så nu måste man tänka så.
>
> Håkan: Mmm

> Elisabeth: Och då måste man tänka, vad är det man ska skriva här för att man ska få med det här. Där finns det inga möjligheter att lägga till det som inte står här. Muntligt alltså, utan det måste stå här (Grupp 6).

Samtalet fortsätter och det diskuteras vilka avsnitt ur den nuvarande studiehandledningen de kan ha med i samma skick och vilka delar de behöver revidera. I det stora hela är det inte så stora skillnader mellan de nya och gamla nationella kursplanerna. Lärarna använder sig av samma studiehandledning som tidigare, med samma innehållsrubriker, gör bara göra några omstruktureringar och några tillägg.

> Elisabeth: … När man ska fundera över de förändringar som den nya kursplanen då innebär. Men vi upplever ju inte att det är så väldigt stora förändringar …
>
> Mari: Näe
>
> Elisabeth: ... i dom nya kursplanerna jämfört med dom tidigare då. Men vi har ju funderat på lite förändringar i alla fall. Hur vi ska göra med studiehandledningarna, eller hur Mari?
>
> Mari: Jo, det har vi ju och vi började med att titta på vilka avsnitt vi borde ha med och så där. Som, som stämmer med målinriktningarna enligt den nya kursplanen. Vi kom ju en bit i alla fall igår.
>
> …
>
> Elisabeth: … Det finns ju någon viss ny dimension, kan man säga. Och sen finns det ju lite mer tryck på teorier, metoder och abstrakt tänkande, kan man säga. Egentligen är det bara ett förtydligande av det som stått i tidigare, upplever jag i alla fall. Förutom de här nya områdena då [etiska och miljömässiga perspektiv och mänskliga rättigheter].
>
> Mari: Annars upplever vi att det är samma rubriker som vi ska försöka få med i tillexempel A-kursen, nu som vi har haft tidigare. Kanske något att vi får stuva om för att vi ska få in det här lite nya då. Det var väl det vi sa (Grupp 6).

När jag lyssnar på vad lärarna säger och analyserar samtalssekvenserna blir det tydligt att dessa lärare förhåller sig till de nya kursplanerna på ett traditionalistiskt sätt. De har valt att enbart göra små korrigeringar i sin sedan tidigare framarbetade studiehandledning. Studiehandledningen används i liknande skick som när det var de tidigare nationella kursplaner som gällde, trots att det är andra typer av mål i de senare dokumenten. De bidrar till att bekräfta den redan tidigare framtagna studiehandledningen. Nationella kursplaner är således inte ett dokument som bidrar till utveckling eller fördjupning. Jag vill mena att för dessa lärare föregår studiehandledningen de nationella kursplanerna. Studiehandledningen är ett dokument utan djupare förankring i de nationella kursplanerna. Lärarna väljer

att använda det istället och det är det dokument som anger riktning för kursernas innehållsliga verksamhet.

Nyhetsbevakning

I den inledande samtalssekvensen för kapitlet säger Peter att samhällskunskap är ett ämne där han som lärare ”känner på sig” vad som är aktuellt att ta upp i undervisningen. Han menar att den som hänger med i nyhetsflödet, vet vad som ska arbetas med i ämnet. Samtalet fortsätter.

> Kenneth: Men samhällskunskap är ju ett ämne som inbjuder till det aktuella …
>
> Peter: Jo, det är det ju också.
>
> Kenneth: … nyhetskunskap också. Det är ju ekonomi. Det är ju, finns ju nästan ingenting som inte är med där.
>
> Peter: Det är väldigt stort. Det är det.
>
> Kenneth: Det är kopplat till det mesta i samhället.
>
> Peter: Jaa, det är det (Grupp 5).

Det är läraren som samhällsmedborgare snarare än den professionelle som professionell som anges vara den som har kompetens att avgöra vilket innehåll som ska ingå i en kurs. Om man följer med i medias debatt, och har grundläggande kunskaper i hur samhället är uppbyggt då vet vad ämnet bör innehålla. Det snarare än att behöva ha ämnesdidaktisk examen och känna till målen i de nationella kursplanerna. Det saknas en diskussion om huruvida lärarna behöver ha någon särskild ämnes- och/eller didaktisk kompetens som professionella för att avgöra vilket innehåll som bör ingå i kurser[20]. I nedanstående samtalssekvens är det elevernas frågor om aktuella nyhetshändelser som avgör vad som tas upp i undervisningen.

> Ove: I alla fall i vissa klasser som man har. Har man alltid några elever som alltid kommer med dom där, med frågor omkring ...
>
> Peter: Jaa
>
> Ove: ... sånt som har hänt, va.
>
> Staffan: Mmm
>
> Ove: Man kan liksom spinna vidare på det och kommentera varför blev det på det här viset (Grupp 5).

[20] I Knutas (2008b) avhandlingsstudie anger gymnasielärarna i svenska att de har tillräckliga ämneskunskaper. De ser inga behov av att utveckla sina ämneskunskaper eller av kompetensutveckling.

Lärarna visar av erfarenhet att elevernas samhällsintresse och deras frågor om aktuell nyhetsbevakning också är aspekter som bidrar till att utveckla innehållet i undervisningen. I kapitel 9 analyseras samtalssekvenser som handlar om elevers möjlighet till delaktighet i det lokala kursplanearbetet.

Läroplaner

Det sker ingen diskussion när det gäller ämnesdidaktisk kompetens. Lärarna anger att de arbetade likadant innan de aktuella kursplanerna kom år 2000. Företräde framför kursplanerna verkar även läroplanerna ha. Lärarna hävdar att de har läroplaner i sin ryggrad.

> Mona: Nej för vi jobbade ungefär likadant innan vi hade dom här [kursplanerna].
>
> Pål: Jaa det finns på något sätt.
>
> Eva: Det finns.
>
> Pål: Läroplaner …
>
> Mona: Läroplaner finns ju.
>
> Pål: … läroplaner finns ju i lärarnas ryggrad och åtminstone litteraturdelen men också språkdelen är ju oerhört traditionalistisk (Grupp 3).

Läroplanerna är dokument som har internaliserats i lärarnas ryggrad. Texten om demokrati som värdegrund i läroplanen använder Elisabeth och hennes kollegor som samhällskunskapsämnets övergripande syfte.

> Elisabeth [läser innantill]: Syftet med ämnet är demokrati som värdegrund. Det syftar ju till att bredda och fördjupa elevernas kunskaper om nutida samhällsförhållanden och samhällsfrågor. Ämnet syftar också till att ge eleverna ökade förutsättningar att aktivt delta i samhällslivet. Att ha en beredskap att hantera förändringar i samhället (Grupp 6).

Lärarna preciserar innehållsmässigt vad det är i läroplanen som bidrar till ämnets syfte. I samtalssekvensen nedan blir det synligt att läroplaner och kursplaner har en inbördes relation. Det som står i det ena dokumentet har betydelse för det andra. Det anges skillnader mellan tidigare och nuvarande kursplaner och läroplaner. Innehållet i de tidigare läroplanerna och nationella kursplanerna anges av lärarna som mer styrande och detaljerade.

> Mona: Men var det inte också så att kursplaner att de här tidigare läroplanerna också var mer styrande. Alltså, dom som är mer detaljerade vad som skulle göras, nästan hur det skulle göras också.
>
> Gunnel & Stina: Jaa (Grupp 2).

I tidigare samtalssekvenser har vi sett det motsatta förhållandet. Det resulterade bland annat i att samma studiehandledning anmäldes men med några smärre bearbetningar som under den tidigare kursplanen trots att målformuleringarna är helt olika. Bland lärarna finns det ett spektrum av om de förhåller sig till de nationella kursplanerna som vore de lika de tidigare nationella kursplanerna eller om de lägger tyngdpunkten på dess olikheter.

Läroböcker och skönlitteratur

De nationella kursplanerna i svenska bekräftar och möjliggör för läroböcker och skönlitteratur att ange innehållsliga meningserbjudanden i kurser. Ett arbetslag hävdar att de är styrda av läroboken.

> Peter: På så sätt kan man ju säga att man är rätt styrd, eftersom man utgår ifrån läroboken och alla elever har just en lärobok i varje årskurs och att det blir naturligt att ta upp det som står i läroboken.
>
> Ove: Jaa jo (Grupp 5).

I Skolverket (2013) anges att lärare förlitar sig på läroböckerna mer än på de nationella kursplanerna. Lärarna förutsätter att läroboksförfattarna har följt de nationella kursplanerna, och att använda läroböcker blir en garant för att de nationella kursplanerna följs. Ett annat arbetslag hävdar att de har lämnat läroboken mer och mer till förmån för skönlitteratur. I lärarnas samtal anges en förskjutning över tid, från läroböcker och grammatik mot läsning av skönlitteratur.

> Stina: Mmm jag tycker också att man blivit mer medveten om litteraturens betydelse.
>
> Gunnel: Mmm
>
> Stina: Det var inte du och jag, i alla fall inte jag för trettio år sedan.
>
> Gunnel: Nej inte jag heller.
>
> Stina: Näe, det är liksom mera.
>
> Gudrun: Följde man inte en lärobok mer då?
>
> Stina: Jo, precis, då följde man, hade en lärobok. En i sjuan, en i åttan och en i nian alltså, med en studiebok. Och det gjorde man. Men nu är det på ett annat sätt, eleverna är så, som den eleven som kom och frågade mig härom-dagen: Har du läst den boken? Ska jag läsa den tycker du?
>
> Flera: Mmm
>
> Stina: Man har mer dialog med eleverna om litteratur.
>
> Gunnel: Det kan man väl nästan trycka på att läroböckerna har fått mindre betydelse.

Stina: Ja, ja (Grupp 2).

De nationella kursplanerna tolkas på ett sådant sätt att de möjliggör för lärarna och eleverna att inspireras av aktuell skönlitteratur, ungdomslitteratur och att låta elevernas egna intressen få ett utrymme i undervisningen.

Cecilia: Genom att vi har släppt läroböckerna så har svenskan fått en mycket högre status ...

Flera: Mmm

Cecilia: … bland eleverna (Grupp 2).

Stina: Det är jättekul tycker jag, att det är så mycket Harry Potter. Det har hjälpt mycket i åttan. Å jag tror att man jobbar på samma sätt. Jag tror det, för det är eleverna som styr.

Gunnel: Eleverna och Harry Potter.

Stina: Men alltså Harry Potter, man fick så mycket extra där.

Gunnel: Jaa

Stina: Många var sugna på att läsa böcker. Dom kom igenom böcker tjocka som tegelstenar.

Gunnel: Mmm jaa

Stina: Mycket samtal har det varit runt personerna och innehållet och de har kollat författarnamn och sånt. Det blir ju ungefär, kräver av oss.

Gunnel: Att samhället runt omkring …

Stina: Jaa, precis

Gunnel: … har hjälpt oss att …

Stina: Jaa, det tycker jag.

Gunnel: … jobba som vi gör – att följa med.

Stina: Eller hur?

Malin: Och att böcker och läsning blir intressant helt enkelt.

Stina: Jaa, det tycker våra elever (Grupp 2).

Malin: Det här med fantasy överhuvudtaget, är ju så stort.

Stina: Jaa

Malin: Det finns ju många som intresserar sig väldigt mycket för det.

Stina: Jaa

Gunnel: Historia, historieintresset har ju också ökat under årens lopp.

Stina: Jaa

Gunnel: Det intresset för medeltid och runor och

Stina: Jaa, verkligen (Grupp 2).

Undervisningen har förskjutits mot en mer litteraturinspirerad undervisning, där det omgivande samhällets trender och aktuell skönlitteratur bidrar till att influera ämnet. Det har bidragit till att ämnet fått en högre status bland eleverna. Eleverna har större möjlighet till delaktighet och lärarna anger att elevernas intressen tas tillvara i högre utsträckning.

Standardiserade tester

Lärarna hävdar att i och med att innehållet i de nationella kursplanerna är så fritt, så behöver de använda sig av standardiserade tester, för att veta om de är på rätt väg med elevernas kunskaper. Lärarna tar hjälp av standardiserade tester snarare än att förankra sin undervisning i de nationella kursplanernas mål. Huruvida de standardiserade testerna är formulerade i relation till de nationella kursplanernas mål, vad som mäts i testerna och vilka kunskaper som är möjliga att mäta är inget som diskuteras av lärarna. Det tas för givet att elevernas resultat på testerna är ett svar på om de är på ”rätt (kunskaps-) väg”.

Lena: För jag menar man kan ju utforma i princip från dom nationella kursplanerna så kan man ju utforma sin egen undervisning nästan hur som helst.

Monica: Det kan du ...

Lena: Jaa

Monica: … och därför, i och med att det är så pass fritt som vi har det så är det ju väldigt bra med sådana standardiserade tester som jag återkommer till …

Karin: Jaa

Monica: … varje dag. Precis. Så att man vet att man är på rätt väg.

Berit: Mmm

Monica: Och dom och dom behöver. Kan det vara väldigt fritt.

Lena: Jaa, det är både en fördel och en nackdel. Det är en jättenackdel om man känner sig osäker och inte riktigt känner vad eleverna kanske ligger och behöver.

Monica: Mmm

Lena: Om man inte har dom standardiserade testerna och om man inte har känsla för ...

Monica: Mmm

> Lena: ... hur man ligger till, så kan det komma som en chock sen när man gör ett nationellt prov (Grupp 1).

Erfarenhet och tradition är viktigare för lärarna än vad som står i de nationella kursplanerna när de planerar sin undervisning. I tidigare samtalssekvenser har vi sett att lärarna säger att de vet vad de ska ta upp i undervisningen och att de vet vad som är relevant, utan att de behöver kursplaner. Det förhållningssättet verkar fungera för lärarna tills det handlar om att eleverna ska göra ett nationellt prov. Då kan det komma som ”en chock” för lärarna hur eleverna ligger till rent kunskapsmässigt. De nationella proven är framtagna i relation till de nationella kursplanernas mål.

Innehållslig frihet

Sammanfattningsvis tolkar jag lärarnas samtal i relation till transformationsaspekten Text och samhälle, som innehållandes en stor innehållslig frihet. Lärarna väljer att inte låta de nationella kursplanerna vara vägledande i planeringen. De väljer en frihet med riktning bort från de nationella kursplanerna mot andra texter. Det är således andra texter som innehållsmässigt är verksamma i skolan och som anger konturerna för lärares potentiella handlingsutrymme i möjlighetsrum 2.

Möjlighetsrum 2: Kursers innehållsliga frihet

Min analys av nationella kursplaners transformation till lokala i relation till transformationsaspekten Text & samhälle resulterar i ett möjlighetsrum som benämns *Kursers innehållsliga frihet*, och anger konturerna för det potentiella handlingsutrymme som de lokala kursplanerna kan bidra till för lärare. Möjlighetsrummet erbjuder följande potentiella handlingsutrymme för lärare:

- Nationella kursplaners innehåll och målformuleringar är inga texter som lärarna använder aktivt, utan de används för att bekräfta innehållet i och användandet av andra texter.

- Lärarna ”vet” som samhällsmedborgare, snarare än som professionella lärare med pedagogisk och ämnesdidaktisk kunskap vad innehållet i kurser ska vara, utan att det behövs finnas dokumenterat i kursplaner. Som professionella lärare behöver de inte använda sig av kursplanerna i någon högre utsträckning, eftersom de har läroplanerna ”i ryggraden”. Samhällets organisering, medias nyhetsflöde och elevernas frågor bidrar också till att ange innehåll i kurs.

- Lärarna förlitar sig mer på erfarenhet och tradition när det gäller innehåll i kurs, än på innehållet och målen i de nationella kursplanerna.

- Det är standardiserade tester som anger om eleverna kunskapsmässigt är på rätt väg, snarare än var eleverna befinner sig i relation till de nationella kursplanernas mål. Målen i de nationella kursplanerna relateras inte till de standardiserade testerna.

Kapitel 8. Kursplaner, kravplaner, betyg och bedömning

> Karin: Men det här med betyg alltså. Man får ju fart på många med betygen.
>
> Lena: Mmm
>
> Monica: Jadå.
>
> Lena: Jag anser ju att betyg är mer eller mindre nödvändiga. Men det enda jag kan säga är att jag skulle jobba annorlunda om jag inte behövde sätta betyg (Grupp 1).

I detta kapitel analyserar jag lärarnas samtal i relation till transformationsaspekten *Nationella kursplaner*. Det innebär att jag har valt ut de samtalssekvenser ur lärarnas samtal där lärarna uttrycker sig om nationella kursplaner. De delarna av lärarnas samtal handlar mest om betyg[21], betygssättning och bedömning av elevers kunskaper. I de två tidigare kapitlen har vi sett att lärarna tolkar de nationella kursplanerna som innehållandes en gränslös frihet. Det enda som lärare uttrycker som begränsande i deras pedagogiska arbete är att de behöver sätta betyg. I detta kapitel ska vi närma oss hur lärare ser på betyg som något som begränsar deras arbete. När lärarna samtalar om nationella kursplaner, så kretsar samtalen runt olika krav som ställs i samband med betyg och betygskriterier, och att alla elever ska uppnå målen.

Detta kapitel innehåller också en lång samtalssekvens där lärare i ett ämnesarbetslag gör en textnära uttolkning av innehållet i de nationella kursplanerna. Den samtalssekvensen har en annan karaktär, än de samtalssekvenser vi hittills mött. Lärarna är innehållsligt aktiva, tolkar och diskuterar och skapar mening om innehållet i den nationella kursplanen. Jag analyserar den samtalssekvensen med inspiration av Ricoeurs (1993) begrepp förklara, förstå och tolka. Detta kapitel mynnar avslutningsvis ut i ett möjlighetsrum för de lokala kursplaner som transformerats i relation till transformationsaspekten Nationella kursplaner.

---

[21] När denna empiri samlades in var det betygsskalan IG, G, VG, MVG som var rådande. 2011 infördes en ny betygskala både för gymnasieskolan och grundskolans högstadium. Betygssystemet är det samma som tidigare men med fler graderingar, från F (motsvarande tidigare IG) till A (motsvarande tidigare MVG) (Skolverket 2013).

Betyg som krav

Jag är inspirerad av Jönssons (2011) begrepp formativ och summativ bedömning, som två förhållningssätt för hur lärare uttrycker att de arbetar med betygssättningen. Formativ bedömning kännetecknas av att målet för undervisningen tydliggörs och att eleverna får information om var de befinner sig kunskapsmässigt i relation till målen. Eleverna ges också återkoppling från läraren på hur de ska uppnå målen. Det arbetssättet visar sig ha goda resultat för elevernas måluppnåelse. Summativ bedömning däremot handlar om att det är läraren som tar reda på elevens kunskapsnivå, utan att det ges någon vidare återkoppling till eleverna var de befinner sig kunskapsmässigt eller hur de ska uppnå målen. I det följande kommer vi att se att båda typerna av bedömning kommer till uttryck.

I samtalssekvensen nedan resonerar lärarna om kravet de har på sig att alla elever ska nå målen och erhålla godkända betyg. På olika sätt kommer det till uttryck att lärarna upplever stress i arbetet med betygskriterierna och betygssättningen av elevernas kunskaper.

> Peter: Ja, det pratas ju oerhört mycket [från skolledningen] om just att alla ska vara godkända.
>
> Kenneth: Ja
>
> Peter: Det är ...
>
> Ove: Ja
>
> Peter: … det är lätt att lägga mest krut på eleverna som ligger i gränslandet där.
>
> Kenneth: Ja, så är det ju.
>
> Peter: VG och
>
> Ove: För oftast är det ju det som eleverna frågar: Vad kräver du nu av mig för att jag ska få godkänt på det arbetsområdet?
>
> Peter: Mmm
>
> Ove: Dom vill ju gärna veta det.
>
> Peter: Ja, visst (Grupp 5).

Det finns en påtryckning från skolledningens sida att lärarna ska lyckas med att alla elever ska nå målen och erhålla godkända betyg. För att nå det målet lägger lärarna mycket kraft och energi på de elevers kunskapsutveckling där det finns en risk att de inte når målen. I samtalssekvensen finns det vissa drag av formativt förhållningssätt, i form av ett initiativ från elevernas sida, när de undrar vad som krävs av dem för att de ska få godkänt betyg. Lärarna anger att det är väldigt viktigt att kunna möta eleverna i

deras frågor, särskilt när initiativet kommer från eleverna. Då finns det en motivation hos eleverna som också underlättar för dem att nå målen.

Skolledningen på en annan skola har angett krav när det gäller arbetet med betygskriterierna. Alla elever ska i början av en kurs veta vilka betygskriterierna är och vad som krävs av dem för att de ska erhålla respektive betyg.

> Stina: Men det var ju ett krav som vi fick på oss i höstas. Var det inte det? Att alla elever i förväg skulle veta vad som krävdes av dom.
>
> Gunnel: Mmm
>
> Stina: Och det är både på gott och ont. Jag började ju i åttan till exempel att göra det. Jag tycker att eleverna blir ganska stressade av att veta vad dom ska kunna för att få betyget G. Så jag tyckte inte att det var speciellt bra, men jag utvärderade det och eleverna ville veta det även framöver.
>
> (.)
>
> Stina: För mig är det bra att sitta ner och tänka att det här och det här och det här måste de kunna. Det leder fram till det nya, och de här texterna och de här momenten måste jag gå igenom. Men för elevernas del tycker jag att det är tveksamt (Grupp 2).

Att alla elever i början av en kurs ska veta vilka kriterier som gäller för att uppnå respektive betyg är inte enbart en informationsfråga för lärarna. Det ställer krav på helt nya arbetssätt. Det betyder att lärarna behöver formulera vad som ska ingå i respektive kurs och vad av det eleverna ska kunna för att erhålla respektive betyg. Eleverna upplever också viss stress i den nya situationen. Tillsammans med eleverna behöver lärarna arbeta på ett sådant sätt att eventuell stress som eleverna upplever bearbetas och att det istället blir fokus på vad kursen handlar om och hur de ska arbeta tillsammans för att uppnå målen.

Stress

I nedanstående samtalssekvens anger lärarna att betygskriterierna är lättolkade på en godkändnivå. De hävdar att de upplever stress av att betygskriterierna för de högre betygen som de tycker har högt uppsatta mål.

> Peter: Och nu finns bara målet för godkänt med i den här. Om man tittar på målen för VG och MVG så kan man ju bli rätt stressad ibland och …
>
> Flera: Mmm
>
> Peter: … tycka att det är rätt höga mål som är uppsatta.
>
> Ove: Att de riktigt duktiga eleverna, inte har fått riktigt riktiga utmaningar kanske.

Kenneth: Det är väl i så fall en risk ...

Ove: Ja

Kenneth: ... med det systemet att man då så att säga, de är ju på något vis lättolkade som G-modell, va.

Flera: Mmm

Kenneth: Man släpper de duktigare, va. Dom får inte den stimulans de skulle behöva. Det skulle kunna vara en liten risk (Grupp 5).

Lärarna upplever en kravfylld stress när det gäller betygssättning av elever som befinner sig på olika kunskapsnivåer. Det är en stress i att alla elever ska bli godkända och i att eleverna som har passerat en godkänd kunskapsnivå inte får tillräckligt med kunskapsmässig stimulans.

Ove: Man får ge dom lite extrauppgifter där de får visa att dom klarar av det, och så vidare, och så får de lämna in.

Peter: Ja

Ove: Dom istället och visat ja.

Kenneth: Ja, det blir den modellen.

Ove: Ja.

Kenneth: Det är tråkigt.

Peter: Och så kan man ställa sådana frågor på proven. Då som visar att ...

Ove: Jo, det är klart.

Peter: ... som visar att dom kan utveckla ...

Staffan: Utveckla det lite.

Peter: ... mer

(.)

Peter: Förklara varför det innebär eller vad det innebär och så vidare. Det ger lite mer kött på benen (Grupp 5).

Klassrumsundervisningen ligger på en nivå där det är möjligt att erhålla betyget godkänt, som innebär att alla elever har möjlighet att uppnå betyget godkänt. Elever som har passerat den kunskapsnivån får visa sina kunskaper genom individuella och skriftliga extrauppgifter. Proven innehåller också frågor där eleverna har möjlighet att visa om de kan utveckla sina resonemang och därmed erhålla högre betyg. Det bidrar som underlag inför betygssättningen. Lärarna upplever flera olika typer av krav i arbetet med betygssättningen. Dels känner de kravet på sig att alla elever ska nå

målen och dels kravet från eleverna att finnas där för att möta dem när de själva ställer frågan vad som krävs för att de ska erhålla betyget godkänt.

Att kräva mer av eleverna – kräver också mer av lärarna

Det är svårare att arbeta med betygskriterier för de högre betygen. När lärarna behöver ställa högre krav på eleverna ställer de också högre krav på sig själva. Om eleverna ska ha möjlighet att uppnå högre betyg kräver det således också mer av dem som lärare. I samtalet nedan anger lärarna en upplevelse av komplexiteten när det gäller betygssättning av de högre betygen.

> Peter: Ja, svårare tycker jag att det blir när du ska ta upp kriterierna för VG och kriterierna för MVG.
>
> Kenneth: Ja
>
> Staffan: Ja
>
> Peter: För att det handlar om förståelse för ämnet …
>
> Ove: Ja, jo
>
> Peter: … och det ämnesområde som vi håller på med.
>
> Ove: Att kunna föra resonemang.
>
> Peter: Ja, resonemang, jämförelser, analyser, egna kommentarer som dom får visa att de behärskar. På ett sådant bra sätt att dom ska ha högre betyg. Det är mycket svårare att formulera.
>
> Kenneth: Mycket svårare att vara med de eleverna hela vägen. Det kräver ju ett …
>
> Peter: Jaa
>
> Kenneth: … resonemang …
>
> Peter: Ja, det gör det.
>
> Kenneth: … med dig som vuxen, också, va (Grupp 5).

Lärarna hävdar att betygssättningen av de högre betygen är mer komplex än det pedagogiska arbetet, som leder fram till att eleverna erhåller betyget godkänd. När man arbetar formativt är det tydliggjort vilka målen är, anger Jönsson (2011) var eleverna befinner sig kunskapsmässigt i förhållande till målen och att eleverna vet vad som krävs för att de ska kunna uppnå målen. Det upplever lärarna som ”mycket svårare”. Det kräver att de har ett resonemang med eleverna och att de håller i och följer upp med eleverna hela vägen fram till betyget.

Sambedömning

Ett sätt att hantera svårigheterna att arbeta med betygskriterier för de högre betygen, är att lärarna sambedömer elevernas arbeten. I följande samtalssekvens ser vi att lärarnas upplevelser av svårigheter i att sätta de högre betygen har lett till att arbetslaget beslutat sig för att arbeta med sambedömning av elevers uppsatser.

> Mona: Något som irriterar mig med de här kriterierna är att jag tycker att MVG är för hårda kriterier. Om man stenhårt ska hålla sig till kriterierna och utgå från dom, så tycker jag att det är för strängt. Och när man tittar på nationella proven, på exempeluppsatser man har med där, tycker jag att dom som ska få MVG, är oerhört skickliga skribenter (Grupp 3).
>
> Eva: Just därför tycker jag att det är viktigt att vi sambedömer uppsatser, som vi gör. Det är jag förespråkare för. Du också, tror jag.
>
> Mona: Jo, det är jag också.
>
> Eva: Men det är lite schismer i ämnesgruppen.
>
> Mona: Det är lite schismer i lärarlaget, ja.
>
> Eva: När vi sambedömer har vi ändå en [garanti] att betygssättningen inte blir helt uppåt väggarna. Dom som har den läraren, ja, där får man MVG och där får man VG. Det är kanonbra att vi diskuterar uppsatserna.
>
> Pål: Det är nödvändigt.
>
> Eva: Det tycker jag är nödvändigt (Grupp 3).

Förespråkarna för sambedömning tycker att ansvaret behöver delas av flera lärare, särskilt vid betygssättning av de högre betygen. Det finns dock schismer i lärarlaget om elevernas uppsatser ska sambedömas eller ej. Övriga lärarna ser det som en nödvändighet, ett krav, att sambedöma. Ett delat ansvar ger en mer rättvis bedömning av elever kunskaper.

Tilltro till tester

Ett annat sätt att arbeta för att få underlag för betygssättning anges i nedanstående samtalssekvens. Det är de nyutexaminerade Lena, som berättar hur hon resonerar inför att hon ska sätta slutbetyg på nior hon haft i undervisning i två terminer.

> Lena: Alltså med niorna kommer man ju in och först tar det en termin att lära känna dom. Och sen ska man sätta slutbetyg på dom ...
>
> Flera: Jaa
>
> Lena: ... efter två terminer.
>
> Monica: Det är tufft.

Berit: Ja du. Det är inte lätt. Det är det ju inte.

Lena: Näe, det känns precis som att man letar. Man tittar här och man tittar där. Och försöker testa av så mycket som möjligt istället för att man gör saker gång på gång. För man hinner inte det. För man måste göra så många olika moment för att ha någonting att sätta betyg på.

Karin: Mmm

Berit: Mmm

Lena: Betygen som är någon slags övergripande …

(.)

Lena: … eller det viktigaste. Det viktiga är inte att eleverna lär sig, utan att jag som lärare testar av att dom verkligen kan alla de här sakerna ...

Monica: Mmm

Lena: … innan jag kan sätta några betyg. Då får jag inte tid för någon egentlig undervisning, utan bara tid att testa ...

Flera: Mmm

Lena: … färdigheter (Grupp 1).

I denna samtalssekvens kommer en kunskapssyn till uttryck som drar åt det summativa hållet. Kunskap för den läraren är således inget som tydligt visar sig i undervisningssammanhang eller lärandesituationer. Lärandesituationerna är bortprioriterade till förmår för testsituationer. Hon söker efter elevernas kunskaper genom att genomföra tester och har en tilltro till att det är elevernas kunskapsnivå som synliggörs i elevernas testresultat. Det syns inga spår av något kritiskt förhållningssätt till varken vad tester förmår att mäta eller vilken typ av kunskap som kommer fram i en testsituation. Lena säger sig ha en stor tilltro till tester som mätinstrument av kunskap. Läraren har hamnat i ett dilemma om vad det primära uppdraget handlar om. Är det att skaffa sig underlag att sätta slutbetyg på eller är det att arbeta med lärande och undervisning i relation till kursens innehåll; och att i lärandesituationerna ha en tilltro till att elevernas kunskaper kommer till uttryck?

Att delge eleverna betygskriterier

Mona berättar att hennes elevers första reaktion, när de delges rutscheman med betygskriterier för respektive betyg, är att de inte förstår vad som menas. Tillsammans med eleverna diskuterar hon då vad som krävs för att erhålla respektive betyg. Hon upplever att det skapar en större förståelse för kriterierna hos eleverna. Ett formativt förhållningssätt kommer till

uttryck då läraren och eleverna gemensamt diskuterar vad betygskriterierna omfattar.

> Mona: Och utifrån det har vi ju redan i höstas pratat om betygen i svenska. Och då har jag gjort ett rutschema, där jag har försökt att dela in vad som är godkänt och väl godkänt.
>
> Stina: Mmm
>
> Mona: Och mycket väl godkänt. När eleverna läser det själva är deras första reaktion att de inte förstår vad som menas.
>
> Stina: Näe
>
> Mona: Säger dom först. Men sen när vi har diskuterat det här, så är det som att dom förstår bättre hur höga kraven är för VG och MVG. Även om dom kanske då gärna kryssar sig på VG (Grupp 2).

Det finns ett glapp spänning mellan de lokala betygskriterierna som lärarna formulerat och elevernas förståelser av dem. Eleverna behöver delaktiggöras i kunskapsprocessen runt betyg och betygssättning. Betygsprocessen är inte längre något dolt som endast lärarna känner till utan nu är det också elevernas kunskap. Att eleverna på förhand vet vad som krävs av dem, ställer också andra krav på lärarna. Det sker en förskjutning i relationen mellan lärarnas kontroll och elevers delaktighet. Lärarnas kontroll över betygsprocessen minskar, istället behöver de arbeta med andra delaktighetsfrågor, så som elevernas förståelse av betygskriterier och elevernas egen kunskapsprocess. Hanterandet av elevernas stress i den nya situationen är också en delaktighetsfråga som uppstår när eleverna får tillgång till ny information i den nya lärande situationen.

Jessica berättar att hon har utarbetat arbetsuppgifter för varje betygskriterium, som eleverna sedan arbetar självständigt med att lösa. Även hon upplever att det finns tendenser till stress hos eleverna. Eleverna stressar igenom uppgifter, för att komma vidare till de uppgifter där de har möjlighet att erhålla ett högre betyg.

> Gudrun: Tycker du att risken då också är att dom lägger sig på G och så gör dom inte nåt.
>
> Stina: Mmm
>
> Gudrun: Extra något mer.
>
> Stina: Tvärtom att de stressar över G-momenten för att komma upp till VG och MVG-uppgiften.
>
> Gudrun: Jaha

Jessica: Så blir det svårt för en själv att motivera varför dom inte har fått VG.

Stina: Ja, det är det ju.

Jessica: Fast de har gjort VG-uppgifterna.

Stina: Mmm

Jessica: För det är ändå svårt, ändå svårt att …

Stina: Mmm

Jessica: … det är innehållet som …

Stina: Mmm visst.

Jessica: … räknas.

Stina: Det är finessen på något sätt (Grupp 2).

Arbetsuppgifterna verkar ha karaktären av något slags ställföreträdande individuella prov. Det eleverna lyckas med i uppgiften (eller inte) anger betyget. Det verkar inte som att lärarna arbetar tillsammans med eleverna för att ge dem möjlighet att analysera, resonera och jämföra. Eleverna gör uppgifterna, men uppnår inte den kvalitet som lärarna förväntade sig. Det anger en spänning i relationen mellan de lokala betygskriterierna som lärarna formulerat som arbetsuppgifter och elevers förståelser av dem. Det kan tolkas ett formativt sätt att förhålla sig till bedömning, men att lärarna och eleverna inte fullt ut har mötts och blivit enliga om vad som krävs för att erhålla respektive betyg.

Betygssamtal

Det är olika typer av betygssamtal som kommer till uttryck. Betygssamtalen sträcker sig över ett omfång mellan betygssamtal som har till syfte att enbart informera eleverna om vilket betyg de får, till samtal på elevernas initiativ och samtal som ger eleverna feedback i deras kommande arbete inför nästa termins betygssättning. Gunnel berättar att hon arbetar med betygssamtalen i enlighet med elevernas förslag. Det arbetssättet har kommit till efter att några elever sökt upp henne för att prata betyg. Eleverna tyckte att det hade varit ett så bra samtal att de ville att alla deras klasskamrater också skulle ha liknande betygssamtal.

Gunnel: Och sen har vi sagt att vi ska ha individuellt betygssamtal med var och en av dom i 9D och 9E. Jag hade det med några elever som kom till mig och ville höra lite grann om betygen. Var dom låg och så. När vi hade suttit och pratat så sa dom att det här borde du göra med alla i klassen.

Mona: Mmm

Gunnel: För det kändes bra. Dom förstod mycket bättre varför de inte hade fått VG tidigare.

Mona, Stina: Mmm

Gunnel: Och jag kunde tydligt tala om för dom vad dom skulle försöka att jobba vidare med. Om man har betygssamtalet så fort som möjligt i början av vårterminen, så hinner eleverna ta itu med det vi pratat om (Grupp 2).

Tidigare upplevde Gunnel att det blev obehagliga situationer av betygssamtalen med eleverna. Hennes kollega Mona berättar hur hon har ändrat sitt arbetssätt jämfört med tidigare.

Gunnel: Det blev väldigt obehagligt. För man fick ta det på en lektion och …

Flera: Jaa

Gunnel: … och så tog man ut en elev i taget …

Cecilia: Mmm

Gunnel: … och alla andra satt och läste ...

Stina: Visst.

Gunnel: … och så kom dom in i klassrummet och dom andra ropade: Vad fick du?

Stina: Jaa, precis.

Cecilia: Jaa

Gunnel: Minns ni?

Flera: Mmm

Gunnel: Det blev inte bra.

Mona: Det har jag ändrat. Alltså, jag gör så att jag hade ett betygssamtal med eleverna innan de skulle få betyget. Alltså vi diskuterar ju naturligtvis och dom ser ju sina resultat på dom saker dom gör. Men betyget får dom och så diskuterar vi direkt i början av nästa termin. Du fick det här betyget. Vad hade du förväntat dig? Och så får jag förklara.

Gunnel: Mmm

Mona: Alltså. Då kan jag säga att du är trygg i betyget om du fortsätter att jobba så här, men jag tror också att du verkligen har mer kapacitet. Jag kan peppa elever!

Flera: Mmm

Mona: Så att jag lämnar tillbaka ett ansvar. Betyg är inte något man bara får, utan något man förvaltar (Grupp 2).

Stina hävdar att hon har haft liknande betygssamtal med vissa av sina elever, främst med dem där hon har sett att det finns mer kapacitet än vad betyget visar eller där det finns särskilda behov.

> Stina: Visst, så har jag alltså gjort då, men aldrig med alla elever. Och det är naturligtvis fel. Jag har gjort det med dom där jag ser att här borde det finnas kapacitet. Eller här är det något som jag behöver ...
>
> Cecilia: Mmm
>
> Stina: ... förklara och vi får se hur det blir.
>
> Jessica: Och sen är det väl så att alla vill väl, är väl nöjd också och behöver kanske inte prata om det heller.
>
> Stina: Alla vill inte veta heller.
>
> Jessica: Nej, alla vill inte veta heller, nej.
>
> Stina: Nej (Grupp 2).

I lärarnas samtalssekvenser anges att det finns olikheter mellan på vilka grunder betygssamtalen hålls och vad de syftar till. Det finns ett spektrum av betygssamtal från ena ytterligheten där betygssamtal har uppstått på initiativ av eleverna, till den andra ytterligheten där det är lärarna som har valt att avgöra när det är skäl nog att tala betyg med en elev.

Betygssamtalet som är på initiativ av lärarna bär summativa drag, och det är läraren som har initiativet att tala betyg då elevens studier inte fungerar enligt lärarens planering. Det är läraren som har tolkningsföreträde och som har valt att avgöra när ett särskilt samtal behövs. För dessa elever blir lärarnas agenda med betyg och betygssättning dold. Samtalet blir då inte heller något som är en del av betygssättningen utan något som lärarna har valt att göra när det har uppstått någon typ av problem. Samtalet på initiativ av eleverna syftar till att skapa förståelse mellan elever och lärare för vad betyget innebär kunskapsmässigt och att ge eleverna feedback som de kan arbeta med under terminen. Det har en mer formativ karaktär.

Summering

Kapitlets rubrik *Kursplaner, kravplaner, betyg och bedömning* är en sammanfattning av att betygssättningen av elevers kunskaper är en kravfylld uppgift för lärarna, som också styr deras pedagogiska arbete. Arbetsuppgiften att sätta betyg på elevernas kunskaper genererar olika typer av begränsningar för lärarna. Det bidrar till arbetsprestationer som genererar stress både för lärare och elever. Lärarna hanterar det på olika sätt, exempelvis genom att delge eleverna betygskriterierna så att de själva är med-

vetna om vilka krav som ställs för att erhålla de olika betygen. Vissa lärare sambedömer vissa moment för att tillsammans med kollegor skapa en gemensam bedömningsgrund. Andra lärare förlitar sig till att genomföra prov och tester för att få svar på var eleverna befinner sig kunskapsmässigt etc. Sist i detta kapitel, i Möjlighetsrum 3, sammanfattas det resultat som framkommit i relation till transformationsaspekten Nationella kursplaner.

Texttolkning av kursplaners innehåll

Detta kapitels andra del innehåller avslutningsvis en lång samtalssekvens där lärare i ett ämnesarbetslag gör en textnära uttolkning av innehållet i de nationella kursplanerna. Denna samtalssekvens har en annan karaktär, än de samtalssekvenser vi hittills har mött. Det är en närkontakt med formuleringar i de nationella kursplanerna, där lärarna tolkar och skapar mening om innehållet. Analysen är inspirerad av Ricoeurs begrepp förklara, förstå och tolka. Förklarandet och förståelsen är två viktiga aspekter i tolkningsakten. Tolkning innebär att pendla mellan förhållningssättet förklara och förhållningssättet förstå, och att i spänningen mellan dem finna något nytt. Claesson, Hallström, Kardemark, Risenfors (2011) som använder sig av Ricoeurs hermeneutik vid analys av empirisk data, anger att den öppnar för en reflexiv hållning till empirin. De uppmärksammar att det är att ta hans tänkande ett steg längre än vad han själv avsåg. Lärarnas förklaringar och förståelser av textnära nationella kursplanesekvenser, kan bli och blir på en mängd olika sätt i de lokala skolverksamheterna. Det finns således inga färdiga innehållstolkningar, utan de blir till i lärarnas tolkningsakt. I följande samtalssekvens resonerar lärarna om hur de ska förstå och förhålla sig till formuleringar i den nationella kursplanen.

”Bemödar sig om”

Arbetslaget diskuterar formuleringar och uttryck i den nationella kursplanen. Samtalssekvensen inleds av en lärare som har reagerat på en formulering kring betygskriteriet för betyget godkänd.

> Oscar: Ja, jag reagerade på vad som står om kriteriet för betyget godkänt i A. Får jag bara kommentera lite snabbt?
>
> Kerstin: Mmm, jaa
>
> Oscar: För det har med det där med källkritik att göra. Det står så här, att punkt nummer två för godkänt betygskriterium, då i slutet [läser ur kursplanen] ”att eleven deltar i samtal och diskussioner, följer grundläggande regler och bemödar sig om att bli förstådd”. Just det här med ”bemödar sig om” det låter som ett väldigt lågt satt mål.
>
> Kerstin: Mmm

> Oscar: Det är till och med lägre än det som står i svenska A2. Där står det inte ens bemödar sig med att bli förstådd. Jag, jag, jag undrar vad tanken är där, om ni har tänkt på något speciellt eller om jag har missuppfattat (Grupp 4)?

Oscar försöker förstå vad tanken är med formuleringen ”bemödar sig om”. Han tycker att det låter som ett lågt satt mål för att erhålla ett godkänt betyg. Han söker ett svar på vad som avses med formuleringen ”bemödar sig om” genom att vända sig till övriga lärare, för att fråga hur kollegorna ser på formuleringen. Han försöker finna en förklaring på vad som avses, och har valt att göra en osäkerhetsmarkör genom att påtala att det kanske är han som har missuppfattat texten. Resonemanget fortsätter.

> Oscar: Och sen då längre ner ett par punkter längre ner så står det då ”Eleven gör enklare informationssökningar på bibliotek och i databaser och resonerar om källornas tillförlitlighet.” Detta att resonera om källornas tillförlitlighet är ju ganska så avancerat …
>
> Kerstin: Jaa
>
> Oscar: … att kunna göra.
>
> Kerstin: Jaa
>
> Oscar: Så det är ju ett väldigt vitt gap av. Godkänt är ju ett väldigt vitt begrepp där.
>
> Kerstin: Mmm. Men det måste ju, den meningen måste man ju faktiskt kunna koppla ihop med den här diskussionen om informationssökning ...
>
> Oscar: Jaa jaa
>
> Kerstin: … fast man kanske måste. Åh jag vet inte hur man ska lägga upp det. Men där måste ju svaret på det …
>
> Oscar: Jaa, jaa
>
> Kerstin: … betygskriterier.
>
> Oscar: Men det kommer ju in där.
>
> Kerstin: Jaa (Grupp 4).

I ovanstående resonemang och nästkommande, orienterar sig lärarna i texten. De sonderar vad det är för typ av text de har att göra med, och hur de ska förhålla sig till den. Kerstin uttrycker frustration över att hon inte förstår hur hon ska lägga upp undervisningen i förhållande till den nationella kursplanen, och Oscar hävdar att han tycker att det är ett vitt gap i betygskriteriet för betyget godkänd. Det rör sig mellan ”att bemöda sig om”, vilket han ser som ett lågt satt mål, och att resonera om källornas tillförlitlighet, vilket han ser som en ganska avancerad uppgift. Kerstin

följer upp Oscars tidigare sökande efter ett svar på vad formuleringen ”bemödar sig om” kan innebära. Hon försöker bringa ordning och förstå hans fråga genom att bekräfta hans tidigare resonemang om att ”delta i samtal och diskussioner följer grundläggande regler och bemödar sig om att bli förstådd” med att det kan relateras till att göra informationssökningar och att resonera om källornas tillförlitlighet. Direkt efter att hon förklarat sammanhanget på det sättet och menat att det måste vara svaret på frågan han ställt, så blir hon tveksam och säger: ”Åh jag vet inte hur man ska lägga upp det”. Osäkerhet och frustration infinner sig även hos Kerstin vid en närmare blick på betygskriterierna. Samtalet fortsätter med ytterligare uttolkningar av formuleringar.

> Kerstin: Bemödar sig om, det är faktiskt ett väldigt konstigt uttryck ...
>
> Anna: Mmm
>
> Kerstin: … man undrar vad det kan betyda alltså.
>
> Oscar: Jaaa
>
> Anna: Mmm
>
> Ture: Man kan ju tolka det. Om man tar extremerna, dom möjliga extremerna. Den ena extremen är en elev som visar att den försöker göra sig förstådd, och så räcker det ...
>
> Kerstin: Mmm
>
> Ture: … alltså om eleven sitter och stammar och inte får någonting sagt, bara den sitter där med ett manus som den själv har gjort så räcker det som godkänd. Och den andra extremen är det ju självklart att den ska bli förstådd. Förstådd det är liksom golvet. Men det räcker inte med att man blir förstådd utan eleven måste också ha ansträngt sig för att presentera det på ett lättillgängligt sätt då. Så att det krävs en ansträngning ...
>
> Kerstin: Mmm
>
> Ture: … det räcker inte med att vara naturligt fallen för att tala. Så inom den ramen kan man ju tolka det. Man kan ju lägga tolkningen var som helst (Grupp 4).

Ytterligare en av lärarna har kommit in i samtalet, och som svar på Oscars och nu också Kerstins påpekande att ”bemödar sig om” är ett väldigt konstigt uttryck och deras undran över vad det kan betyda och hur de ska förstå det; säger Ture: ”Man kan ju tolka det.” Han ger exempel på hur formuleringen skulle kunna tolkas i sina två ytterligheter. Ture bidrar till att det sker en öppning i diskussionen. Samtalet blir inte längre ett sökande efter vad som avses med formuleringar, utan samtalet öppnar upp och det blir möjligt att förstå formuleringar på olika sätt.

Kerstin: … Så det måste ju vara det här som Ture säger att där man sitter och mumlar med ett manus så har man i alla fall bemödat sig. Det måste vara det.

Oscar: Jaa, men det ska dessutom vara bemödar sig om att bli förstådd ...

Kerstin: Jaa

Oscar: … man kan ju bemöda sig utan att bli förstådd. Mummel behöver ju inte betyda att man förstås.

Kerstin: Men det är ju alltså att tala utan att vara intresseväckande och utan att ha några stilmedel och utan att vara.

Oscar: Vara konstruktiv.

Kerstin: Jaa

Kerstin: Då har man.

Oscar: Fast jag tycker ändå det är ett väldigt stort gap. Men jag tycker att det är ett väldigt konstigt ordval utav dom som har formulerat ...

Kerstin: Ja ja

Oscar: … betygskriteriet

Ture: Men om man tar första kriteriet ”formulera sig sammanhängande i tal” …

Oscar: Jaa

Ture: … där är alltså inte mottagaren ...

Oscar Jaa, jaa jo

Ture: … om man lägger det som golv ...

Oscar: Jaa

Ture: … då duger inte mumlandet.

Oscar: Näe, näe, näe (Grupp 4).

”Så måste det vara”

Kerstin är en av de lärarna som väldigt tydligt i sina uttalanden, söker efter enhetlighet och en förklaring i form av ett korrekt svar av tolkningar och formuleringar. Hon söker efter de statliga intentionerna i den nationella kursplanen. För henne gäller det att hitta dem i texten. Hon använder sig bland annat två gånger i det korta replikskiftet ovan av uttryck som ”Det måste vara det” och ”Så måste det vara”.

Oscar vidgar sin förståelse kring att ”bemödar sig om att bli förstådd” skulle vara ett lågt satt mål, till att det även måste omfatta en mottagaraspekt. Det vill säga att det inte räcker med att bemöda sig med att exempelvis mumla något, utan mottagaren måste också förstå vad den som

bemödat sig har sagt. Om det omfattar även en mottagaraspekt så blir formuleringen betydligt mer krävande för eleverna. Ture hävdar att de olika sätten som det är möjligt att tolka formuleringarna på förstås också i ett spektrum till varandra, med golv (och tak).

Öppen diskussion – ingen slutsats

Lärarna söker i sitt tolkningsarbete efter förklaringar till hur de ska förstå innebörden av formuleringen ”bemödar sig om” och vad som är avsikten med specifika formuleringar. Det sker en öppning i diskussionen, när en av lärarna hävdar att det är tolkningsbart. Samtalet blir då inte längre ett sökande efter vad som avses med formuleringar, utan det blir en öppning i samtalet till att det är möjligt att tolka på olika sätt. Lärarna testar förklaringarna på varandra, får varandras respons och söker nya förståelser. De försöker hålla sig mer öppna till texten. Tolkningsakten sker i växelverkan mellan att försöka förklara och försöka förstå. Lärarna har valt att göra uttolkningar, skapa förståelser och ge förklaringar av innehållet; men trots att de ägnar mycket kraft och energi åt att diskutera innehållet, resulterar det inte i någon gemensam enighet om hur de som arbetslag ska förstå formuleringen och hur de ska förhålla sig i frågan.

Möjlighetsrum 3 – Kravet att sätta betyg ställer krav på lärarna

Min analys av de nationella kursplaners transformation till lokala i relation till transformationsaspekten Nationella kursplaner resulterar i möjlighetsrum 3. Jag har gett det rubriken *Kravet att sätta betyg ställer krav på lärarna*. Det handlar om de begränsningar av lärares pedagogiska arbete som betygssättningen för med sig. Möjlighetsrummet anger konturerna för det potentiella handlingsutrymme som de lokala kursplanerna kan bidra till för lärare. Det sammanfattar följande potentiella handlingsutrymme för lärare:

- Lärarnas prioriterade kunskapsnivå är att alla elever ska ha möjlighet att nå målen och erhålla godkänt betyg. De som redan har uppnått det riskerar att inte få möjlighet att fördjupa sina kunskaper och erhålla högre betyg.

- Betygskriterierna för de högre betygen är för högt satta anser lärarna. De hävdar att det är svårare att arbeta med och att formulera kriterier för dem. Det är ett mer krävande arbete för lärarna om eleverna ska kunna erhålla de högre betygen.

- Skolledningens krav på lärarna att alla elever i början av en kurs ska veta vilka betygskriterierna är, kräver en öppen kunskaps- och lärandeprocess som lärarna behöver dela med eleverna.

- Det finns en diskrepans mellan vilken kvalitet lärarna avser att genomförda arbetsuppgifter formulerade i relation till betygskriterierna ska omfatta och hur eleverna förstår och genomför dem.

- Strävan mot en rättvis bedömning och betygssättning anges i lärarnas samtal som varandes i ett spektrum av lärare som sambedömer elevers uppsatser, till lärare som individuellt har prioriterat bort lärandesituationer till förmån för individuella testsituationer av elevernas kunskaper.

- Betygssamtal har olika syften för olika lärare. Betyg kan vara något som enbart levereras från läraren till eleven; till att vara en del i att delaktiggöra eleverna i deras lärandeprocesser.

- Lärarnas textnära uttolkningar av nationella kursplaner resulterar inte i någon gemensam enighet om hur de som arbetslag ska förstå formuleringen och hur de ska förhålla sig i frågan. Snarare bidrar det till att lärarnas olika positioner tydliggörs.

Kapitel 9. Elevers delaktighet i kursplanearbetet

> Pål: Sen när man står i klassrummet är det ju den här faktiska klassrumsverkligheten. Där man har en konkret elev, och någonstans i bakhuvudet så har man ju kursplanen, kursfordringarna. Och allt detta, sen ser man de konkreta eleverna. Hur ska jag få ihop den idén nu med kriterierna?
>
> Sven: Jaa
>
> Pål: Vad behöver göras i arbetet och vad behöver eleven göra och vad kan eventuellt krävas av mig och så vidare (Grupp 3).

I detta kapitel analyserar jag lärares samtal om nationella kursplaner i relation till transformationsaspekten *Elever*. Det innebär att jag har valt ut de samtalssekvenser ur lärarnas samtal där lärarna uttrycker hur eleverna involveras i det lokala kursplanearbetet. Jag analyserar vilka möjligheter till delaktighet eleverna har när det gäller det lokala kursplanearbetet. Det sammanfattas avslutningsvis i kapitlet i ett möjlighetsrum.

Relationen mellan elevers delaktighet och lärarnas kontroll

Jag är inspirerad av von Wrights (2000) syn på elevers delaktighet och Forsbergs (2000) syn på elevers inflytande. Jag ser delaktighet som en relation mellan lärare och elever. Det är i relationen mellan lärarnas kontroll och det utrymme för ansvarstagande och delaktighet som lärarna ger eleverna som delaktighet har möjlighet att utformas. För att elever ska kunna bli delaktiga måste ett utrymme för delaktighet skapas i mötet mellan lärare och elever. Forsberg (2000) anger inflytande som ett relationellt begrepp. Elevinflytande ses som ett samspel mellan lärare och elever när de arbetar mot ett gemensamt mål. Ett sådant synsätt på elevinflytande tydliggör elevernas roll som medproducenter av vad som sker i klassrummet. Inflytande handlar om makt att påverka och makt är något som ständigt är närvarande i sociala relationer. von Wright (2000) anger att det finns en asymmetri i relationen mellan lärare och elever. Läraren är den som har störst utrymme att kontrollera situationen och därmed bär ansvaret för att ta initiativ till att skapa utrymme för delaktighet. Det sker i möte med eleverna. Läraren kan dock inte på förhand veta vad resultatet blir, men lärarens ansvar ligger i att lämna möjligheten öppen för elevers delaktighet och därmed det oförutsedda. Jag analyserar elevers delaktighet genom att studera den dynamiska relationen mellan lärarnas kontroll och det utrymme för delaktighet och ansvar som lärarna ger utrymme för att eleverna ska kunna ta (jfr Ogden 2003). Det kan handla om elevers möjlighet att vara aktiva, ta egna beslut, göra val och egna planeringar etc. Lärarna behöver

stå tillbaka och släppa en del av sin kontroll, för att ett sådant utrymme ska kunna skapas. Om lärarna har stor kontroll finns inget eller enbart ett litet ansvarsutrymme för elever att ta. Då blir elevernas möjligheter till delaktighet små. Likaså om lärarna helt släpper kontrollen så att det inte finns några ramar för eleverna att hålla sig inom. Då blir det blir svårt, näst intill omöjligt, för elever att vara delaktiga även om lärarnas ambition är att delaktiggöra dem. Det kommer också till uttryck att lärarna i vissa situationer är missnöjda med hur elever tar det ansvar lärare ger utrymme för. Det kan vara ett uttryck för att eleverna inte vet vad som förväntas av dem eller hur de ska förvalta delaktigheten. De vet inte hur de ska bli eller vara delaktiga. För eleverna handlar det om att få ett utrymme så att de kan ta ett reellt ansvar och att förvalta det. Då har eleverna möjlighet att vara delaktiga.

I detta kapitel analyserar jag det spektrum lärarna befinner sig i, mellan att ha all kontroll själva, till att de i olika grad ger eleverna delaktighetsutrymme. Det är spänningen mellan lärarnas kontroll och det utrymme för delaktighet som lärarna ger elever i arbetet med lokala kursplaner som jag analyserar i samtalssekvenserna.

Lärare har tolkningsföreträde

I följande tre samtalssekvenser får elever ett väldigt litet eller inget delaktighetsutrymme av lärarna. I första samtalssekvensen benämns nationella kursplaners formuleringar som så teoretiska texter att de måste översättas för att eleverna ska kunna förstå dem.

> Pål: Ja, att växla in lite, det här ganska teoretiska abstrakta ordval som man möter i de här handlingarna. Till ett språk som man når eleverna med.
>
> Mona: Mmm
>
> Pål: Svenskan är inte så farlig. Den värsta kursplanen jag har läst är filosofins. Den är så abstrakt så man måste nästan ha en akademisk examen för att förstå den. Den måste alltså helt och hållet översättas till eleverna. Samma översättningsarbete har man ju här, att översätta de här kursplanerna till något som är begripligt för eleverna (Grupp 3).

I lärarnas samtal anges att de har en ambition att språket i de nationella kursplanerna ska vara på ett visst sätt för att det ska bli begripligt för eleverna. Lärarna säger att det som krävs för att kunna tolka de nationella kursplanerna är en akademisk examen. Därmed ger de sig själva tolkningsförtur framför eleverna. Eleverna ges inget delaktighetsutrymme när det gäller att uttolka innehållet i de nationella kursplanerna.

De nationella kursplanerna bearbetats av lärarna till kursgemensamma häften. De delas ut till eleverna i början av terminen, och eleverna uppmanas att använda dem som bokmärke i läroboken.

> Pål: … Samma översättningsarbete har man ju här, att översätta de här kursplanerna till något som är begripligt för eleverna.
>
> Mona: Det har vi ju gjort. De här [kursgemensamma häften].
>
> Pål: Jaa
>
> Mona: Häftena och dom är väl något så när …
>
> Pål: Något så när, ja.
>
> Mona: … begripliga i alla fall, va.
>
> Sven: Vad får vi för frågor av eleverna när vi lägger de här på bänken?
>
> Mona: De här får ju eleverna så ostrategiskt i början på terminen när de liksom inte har hunnit spana in läget på skolan än. Alla killar och ja ni vet allt, var de ska vara och då där ja ni vet. Så dom säger ju sällan någonting när dom får de här.
>
> Sven: Nej
>
> Mona: Jag brukar säga läs hemma i lugn och ro och sen tar vi upp det nästa timme. Men det är sällan någon som har så mycket att säga.
>
> Sven: Nej
>
> Mona: Jag säger: Ha den som bokmärke i boken och så återkommer vi …
>
> Sven: Nej
>
> Mona: … till dem. Men det är ...
>
> Sven: Frågar
>
> Mona: … inte ofta dom gör.
>
> Sven: Dom ifrågasätter ju inte innehållet i dem.
>
> Mona: Nej. Det gör dom inte. Men hur skulle dom kunna det …
>
> Sven: Det är svårt för dom.
>
> Mona: … i början av en kurs. Dom vet ju inte.
>
> Sven: Nej
>
> Mona: Men dom skulle ju kunna göra det i slutet om man frågade: Blev det på det här viset?
>
> Flera: Mmm
>
> Mona: När man gör en utvärdering.
>
> Flera: Mmm

> Mona: Att man la fram den då för dom, och dom fick skriva: Vad blev det av vår svenska? och så där, va.
>
> Pål: Låter farligt.
>
> Morgan: Det är inget farligt (Grupp 3).

Eleverna uppmanas att spara häftena som bokmärke i läroboken och att ha dem nära till hands. Lärarnas uttryck: ”så återkommer vi”, innehåller en vag öppen uppmaning om att någon form av återkoppling kommer att ske. Det är dock oklart om det innebär att det är lärarna och/eller eleverna som ska göra återkopplingen. Elevers delaktighetsutrymme i kursplanearbetet avgränsas till att de har fått (ett häfte som används som) ett bokmärke till läroboken, med en otydlig uppmaning om återkoppling.

Större delaktighetsutrymme för elever som är vana vid att läsa text

Lärarna använder sig av olika metaforer för att beskriva hur arbetet med de nationella kursplanerna fungerar i olika klasser. I en tidigare samtalssekvens angavs av lärarna att det behövs en akademisk examen för att förstå och kunna uttolka de nationella kursplanerna. I den tidigare samtalssekvensen tog sig lärarna tolkningsförtur framför eleverna. I följande samtalssekvens säger lärarna att de behöver använda sig av verktygen spett och kofot för att arbeta med nationella kursplaner i de praktiska klasserna.

> Sven: Det där med teoretiska är ju intressant för det fungerar mycket enklare i de teoretiska klasserna med kursplanearbetet.
>
> Pål: Mmm
>
> Sven: Än i de praktiska klasserna. Där får man ju bända med spett och kofot för att få ihop saker och ting.
>
> Pål: Jaa samtidigt som jag ibland kan tycka att de har på sätt och vis, ett visst, en ganska så direkt syn på det. Dom ser det som praktiska färdigheter.
>
> Sven: Mmm ingen extravagans (Grupp 3).

I en senare del av samtalet anges av Pål att eleverna på de praktiska programmen gör ett slags hållfasthetstest av texten. De granskar texten på textens egna villkor, för att se vad de duger till, medan eleverna på de studieförberedande programmen lägger till lite kulturfernissa till det de redan kan. Pål säger: ”*… sen har man ju i de teoretiska klasserna draghjälp av de andra ämnena på ett annat sätt än vad man har i de praktiska”* (Grupp 3).

Av samtalssekvenserna kan det förstås att lärarna upplever och arbetar väldigt olika med de nationella kursplanerna, beroende på om det är elever på yrkesförberedande eller på studieförberedande program de arbe-

tar med. Lärarnas upplevelse av kursplanearbetet tillsammans med eleverna befinner sig i ett spektrum mellan ett relativt enkelt arbete med elever som är vana vid den typen av texter, till ett betydligt mer krävande arbete där de behöver ta hjälp av spett och kofot. Ju tyngre och mer krävande arbete från lärarnas sida vid praktiska program, ju mindre delaktighetsutrymme för elever. Ju vanare eleverna är vid att läsa den typen av texter, desto större delaktighetsutrymme för eleverna. Hur stort elevernas delaktighetsutrymme blir är således relaterat till deras tidigare erfarenheter och vana vid den typen av texter. I en samtalssekvens i kapitel 7 kommer elevers delaktighetsutrymme till uttryck då lärarna anger att eleverna bidrar med att utveckla innehållet i samhällskunskapsämnet med hjälp av sina frågor när det gäller aktuell nyhetsbevakning.

Elever behöver läras delaktighet

Följande tre samtalssekvenser handlar om hur lärarna resonerar om hur elever lär sig att vara delaktiga och vilket ansvar lärarna har att lära eleverna delaktighet. I nedanstående samtalssekvens hävdar Ture att för att elever ska kunna vara delaktiga behöver de sättas på spåret.

> Ture: Så de har ingen användning för, förlåt, flertalet elever har ingen användning för en så vid valfrihet.
>
> Oscar: Näe.
>
> Ture: Så att, jag känner att jag i religionen behöver sätta dom på spåren inom ett område för att det ska bli intressant. Nu har jag en elev som ska skriva om att gömma flyktingar, så hon har använt friheten till något (Grupp 4).

Läraren anger att han måste sätta eleverna på spåret. Eleverna behöver läras hur de blir delaktiga genom tips och exempel på vad de kan välja att fördjupa sig inom. Det är ett uttryck för att lärarna behöver visa eleverna hur de kan vara delaktiga och ge eleverna det ansvaret. Eleverna behöver ta ansvaret och förvalta det, först då kan eleverna bli delaktiga.

I nedanstående sekvens anges att självständig planering är något som kommer med en viss ålder. När eleverna är mogna klarar de av att arbeta självständigt. Cecilia säger att hon styr eleverna väldigt hårt fram till nian, och när eleverna går i nian förväntar hon sig att de ska kunna planera och arbeta självständigt.

> Stina: Men eleverna är nog lite konservativa.
>
> Mona: Jo
>
> Cecilia: Vi kanske tränar dom för lite också. Vi tränar dom för sent i …

Stina: Jaa

Cecilia: … att bli självständiga. Det sägs ju att dom är duktigare i år 6 att planera sitt eget arbete än när de går i sjuan hos oss.

Stina: Mmm

Cecilia: Någonstans sker det någon förändring där dom går bakåt på något vis i utvecklingen, eller så också är det vi som inte tar tillvara på vad de faktiskt kan när de kommer i sjuan.

Flera: Jaa

Cecilia: Å styr dom väldigt hårt. Jag ser bara på mig. Jag tycker att jag styr dom väldigt hårt i sjuan och åttan, för att sen släppa dom mer i nian. Och då. Ja vi började ett nytt arbetsområde här förra fredagen, där dom skulle hålla föredrag. Och jag tänkte nu ger jag dom ramen och hur mycket exempel som helst på hur de kan lägga upp sitt anförande och hur de kan exemplifiera också vidare, också vidare. Eleverna blir väldigt frustrerade. Alltså, väldigt frustrerade av den här ramen dom ska fylla med någonting.

Flera: Mmm

Cecilia: Någonting måste vi kanske ta på oss själva att vi borde börja träna dom tidigare i det här tänkandet, va (Grupp 2).

Lärarna reflekterar och söker efter förklaringar till varför det är svårt för elever att planera och arbeta självständigt. De pendlar i sitt förhållningssätt mellan att förstå elever som konservativa och att de har gått bakåt i utvecklingen, till att resonera om att det är lärarna själva som inte tar tillvara de kunskaper som eleverna har när de kommer till högstadiet när det gäller att planera och arbeta självständigt; till att de tränar eleverna för sent i egen planering. Som en outtalad norm för lärarnas reflekterande resonemang ovan finns idén om att delaktighet och självständighet är något som eleverna förväntas klara av, av sig själva, vid en viss ålder.

Lära av sina misstag

Ett annat resonemang om elevers självständiga arbete framkommer i sekvensen nedan. Där anger lärarna att de låter elever lära sig ”egen planering” själva det vill säga utan att få några riktlinjer eller tidsplaner från lärarna. Lärarna släpper all kontroll och säger att eleverna får lära av sina egna misstag.

Staffan: Hur hårda är ni på att när man sätter igång ett arbete att eleverna ska prestera en liten tidsplan? Det känner jag, att eleverna överskattar sig själva. Och om dom har ett arbete som ska pågå fem lektioner …

Flera: Mmm

Staffan: … eller fyra eller vad det är. Dom har inte alls känslan för vad det där.

Ove: Dom har ju. Ju längre tid dom får på sig, ju sämre blir känslan.

Staffan: Jaa. Men det måste man också lära dom hela tiden att att

Ove: Planera hur dom

Staffan: Jaa, det är någonting som vi. I alla fall jag känner där går man på många nitar.

Ove: Mmm

Peter: Jo men det gör man och det kommer man förmodligen alltid att göra också. Eftersom vi människor, skulle jag nästan säga, är lite grann sådana till naturen. Vi skjuter upp rätt mycket.

Flera: Mmm

Kenneth: Tidsoptimister.

Peter: Jaa, samtidigt så måste dom ju få göra sina misstag. Dom måste få lära sig att det går inte att vänta med allting till sista veckan eller sista dan. Så det är lite grann, att bränna sig och att lära sig av det …

Ove: Jo

Peter: … det anser jag. Dom får lära sig utav sina misstag.

(.)

Peter: Jag kräver inte in nån sån detaljerad redogörelse för vad eleverna ska göra den här veckan eller så och så långt ska dom ha hunnit då.

Ove: Det hade inte heller jag gjort.

Kenneth: Men jag har någon form av stoppdatum. Redovisningsdatum.

Peter: Ja, det finns (Grupp 5).

Eleverna får inte några instruktioner eller hållpunkter för hur de ska arbeta, utan de får enbart veta när slutprodukten ska vara färdig. Majoriteten av lärarna ser inte som sitt uppdrag att lära eleverna att planera själva, utan eleverna förväntas kunna det av sig självt, alternativt att de lär sig det av sina misstag. Eleverna får själva lära sig hur de ska planera. Deras delaktighetsutrymme är väldigt stort och odefinierat. De har endast stoppdatum att förhålla sig till. Ett sådant delaktighetsutrymme innebär att elever inte har något att förhålla sig till. Det blir otydligt vad de ska göra och hur de ska förvalta delaktighetsutrymmet.

Ett stort delaktighetsutrymme med en stor odefinierad frihetsgrad kan resultera i att det inte blir någon delaktighet alls. Eleverna behöver ett mandat att att vara delaktiga samt angivelser och riktning från lärarnas sida inom vilka ramar delaktigheten ryms.

Viljan att vara delaktig

Elevers egen önskan om att vara delaktiga i skolans kurser anges i samtalssekvensen nedan. Det kommer till uttryck när eleverna ställer frågan till läraren: Ska vi göra något kul?

> Mona: Ofta får man ju höra från sjuorna och åttorna: Ska vi göra något kul? Jaha och vad skulle det vara, frågar jag. Vad vill du göra då som är kul? –Jag vet inte, svarar dom.
>
> Jessica: Nej.
>
> Mona: Bestäm du, säger dom.
>
> Flera: Mmm
>
> Mona: Och sen så ska jag bestämma. Okej jaha, var det här kul, undrar jag. Nej. Eleverna ställer frågan på nytt, kan vi inte få göra något kul?
>
> Flera: Mmm
>
> Mona: Jag hamnar i den situationen väldigt ofta. Just att dom vill göra något kul, och dom vill gärna vara med och bestämma. Men vad är kul, då? Och vems ansvar är det att det ska vara kul? Ja.
>
> Jessica: Kul är så olika från person till person.
>
> Cecilia: Jaa.
>
> Jessica: Det är aldrig någon som är helt nöjd ändå (Grupp 2).

Eleverna vill vara delaktiga i skolans innehåll och vill göra något meningsfullt som väcker deras intresse, men de vet inte riktigt hur det ska gå till och vad som är rimligt. De vet inte vad delaktighetsutrymmet kan omfatta. I samtalssekvensen möter inte läraren elevernas vilja till delaktighet. Det finns en avsaknad från lärarens sida att möta eleverna i frågan, att lyssna till vad de vill lära sig och utifrån det ha en diskussion och gemensamt komma fram till vilka arbetsmoment och vilket innehåll som vore spännande och kul att anta.

Att välja är att vara delaktig

Elevers möjligheter till delaktighet handlar om att göra val. Det uttrycks flera olika typer av val som eleverna har möjlighet att göra. I det följande resonerar lärarna om elevers möjlighet till delaktighet. I samtalssekvenserna anges det fyra olika typer av val som eleverna gör: 1) De väljer hur mycket de vill fördjupa sig i vardera moment. 2) De väljer från en meny av arbetsmoment som lärarna har tagit fram, i vilken turordning de vill arbeta med olika moment. 3) De väljer vilket innehåll de vill arbeta med och på vilket sätt de vill arbeta. Lärarna har valt att sedan göra om det till en kravlista för vad som krävs för att bli godkänd på kursen. 4) De väljer

själva graden av hur självständigt de vill arbeta. I samtalssekvensen nedan hävdar lärare Gunnel att hon och eleverna säger ”vi programmerar oss”. Eleverna väljer hur mycket de vill fördjupa sig. De vet redan på förhand att det inte kommer att bli något prov på innehållet, utan de programmerar sig utifrån intresse.

> Gunnel: Jag har haft faktiskt lite grammatik, lite substantiv, verb och adjektiv.
>
> Stina: Det ska dom ju kunna, absolut.
>
> Gunnel: Jag har gjort en sån här klippbok. Det jobbar du också med.
>
> Stina: Jaadå.
>
> Gunnel: En egen liten grammatikbok. Denna klass nöjer sig inte med. Vi har kommit till pronomen och då tar vi upp personliga och possessiva pronomen. Jag säger att det finns många andra pronomen. Vilka? frågar eleverna …
>
> Stina: Jaa
>
> Gunnel: … och så har vi tagit dom. Så att eleverna är med och styr lite grann hur mycket dom vill …
>
> Stina: Ja
>
> Mona: Mmm
>
> Gunnel: … fast vi kallar det för att vi programmerar oss, lite grann. Då är det ingenting som det blir prov på (Grupp 2).

Elevernas delaktighetsutrymme är begränsat till möjligheten att ställa följdfrågor till det lärarna tar upp på lektionen och på så sätt, vara med och bestämma vilket och hur mycket innehållsområdet ska fördjupas.

I följande samtalssekvens hävdar Mona att hon uppfattar att de allra flesta lärarna på skolan arbetar med elevinflytande. Hon låter sina elever vara delaktiga genom att välja ”förrätt, huvudrätt och efterrätt” från en meny av arbetsmoment som hon har tagit fram.

> Mona: Och sådana saker som elevinflytande det har vi ju. Alltså de flesta av oss i alla fall, som jag uppfattar det. Det här med elevinflytande. För mig är elevinflytande att ha en meny. Eleverna har ju ingen livserfarenhet.
>
> Stina: Nej inte alls.
>
> Mona: Att veta vad de kan välja. Det måste presenteras lite. Det måste finnas på listan alltså. Vad vill dom ha till förrätt, huvudrätt och efterrätt?
>
> Stina: Precis (Grupp 2).

Den asymmetriska relationen mellan lärares kontroll och elevers delaktighet kommer i samtalssekvensen ovan till uttryck i att eleverna inte har någon livserfarenhet. Läraren tar sig tolkningsföreträde och elevernas möjlighet att vara aktiva begränsas till att välja turordning från lärarens meny.

I samtalssekvensen nedan hävdar Stina, att hon arbetar på ett sätt där det är eleverna som väljer både innehåll och arbetssätt. Hon hävdar att kurserna kan se väldigt olika ut i och med att eleverna är delaktiga i planeringen.

> Stina: För det är ju som Gunnel säger, man har ju alltid det med i tankarna. För det är ju, i mitt fall så är det ju eleverna som bestämmer arbetsområden.
>
> Mona: Nu i nian alltså?
>
> Stina: Ja, det gör dom i åttan också.
>
> Mona: Mmm
>
> Stina: Och jag tänker alltid vad är det för krav och målsättning som står i våra styrdokument. Och vad står det för någonting att dom ska kunna när dom går ut nian. Det är det som är mitt uppdrag att lotsa dem dit. Men att eleverna bestämmer själva innehållet i själva kursen. Så det kan variera väldigt mycket faktiskt.
>
> Gunnel: Men när dom har bestämt innehållet då brukar ju du göra en kravlista.
>
> Stina: Ja, det gör jag.
>
> Gunnel: Här är för godkänt.
>
> Stina: Mmm
>
> Gunnel: Och dom
>
> Stina: Och dom berättar också för mig hur dom vill arbeta, om dom vill ha grupparbeten eller om dom vill ha paruppgifter eller något sådant.
>
> Flera: Mmm
>
> Stina: Så att ett arbetsområde kan ju se väldigt olika ut ifrån klass till klass, år från år. Och det är ju det som är kul, tycker jag (Grupp 2).

Eleverna har i samtalssekvensen ett stort delaktighetsutrymme som innebär att de har möjlighet att uttrycka vad de vill arbeta med och hur de vill arbeta. När eleverna har bestämt innehåll och arbetssätt, så har lärarna valt att göra en kravlista över det, och ange vad som krävs i respektive moment för att de ska bli godkända. Elevers delaktighetsutrymme befinner sig mellan elevernas egna val av innehåll, val arbetssätt och lärarnas omformuleringar av det till kravlistor.

I samtalssekvensen nedan hävdar Mona och Stina att deras elever i nian har möjlighet att avgöra hur självständigt de vill arbeta.

> Mona: På det sättet tycker ju jag. Jag har ju då niorna, som jag har nu. Dom har jag haft ett halvår. Och nu den här våren som vi har framför oss, då kommer dom att jobba självständigt. Dom har själva fått önska.
>
> Stina: Mmm
>
> Mona: Om dom vill att jag ska styra deras arbete.
>
> Stina: Mmm
>
> Mona: Alltså ge dom uppgifter.
>
> Stina: Mmm
>
> Mona: Presentera sin färdigt
>
> Stina: Mmm
>
> Mona: Och dom som då vill får försöka själv med lite handledning (Grupp 2).

I nian upplevs eleverna mogna att själva ta ställning till hur de vill arbeta och vilket delaktighetsutrymme de vill ha.

Möjlighetsrum 4 – Begränsad delaktighet för elever

Det fjärde möjlighetsrummet, *Begränsad delaktighet för elever*, omfattar de potentiella handlingsutrymmen som lokala kursplaner transformerade i relation till transformationsaspekten Elever kan ge. Möjlighetsrummet handlar om vilket delaktighetsutrymme elever har när det gäller kursplanerna.

- Lärare tar sig tolkningsföreträde framför eleverna när det gäller de nationella kursplanerna.
- Elever som är vana vid att läsa teoretiska och abstrakta texter ges ett större delaktighetsutrymme än elever som inte har den vanan.
- Elever behöver läras delaktighet för att kunna vara delaktiga.
- Eleverna lär sig själva, och mognar med åren, att arbeta mer självständigt.
- Eleverna lär sig egen planering genom sina misstag.

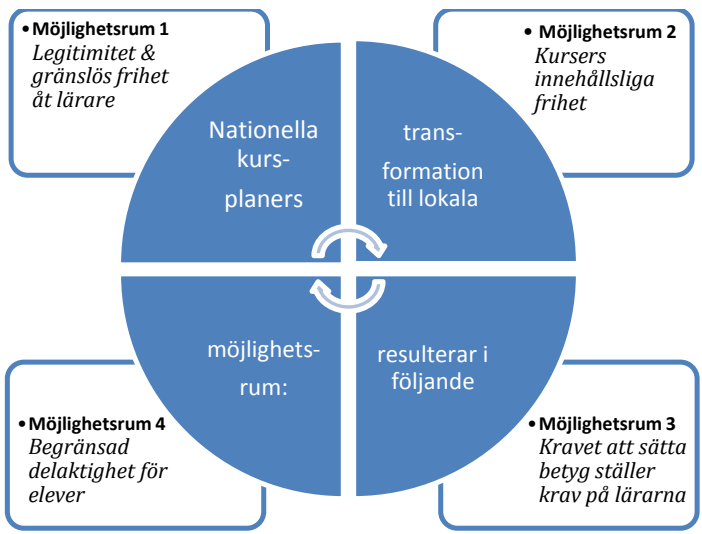
- Att vara delaktig är reducerat till att som elev ha möjlighet att göra olika typer av val.

- Läraren möter inte eleverna i deras vilja att vara delaktiga.

- Lärarna tenderar att släppa för lite av sin kontroll, alternativt att släppa för mycket på sin kontroll för att eleverna ska ha möjlighet att ta ett sådant ansvar som behövs för att de ska kunna bli delaktiga i undervisningssituationen.

Kapitel 10. Fyra möjlighetsrum för lokala kursplaner

Detta är ett kort sammanfattande kapitel som beskriver de lokala kursplanernas fyra möjlighetsrum, vilka är resultatet av mina analyser i kapitel 6–9. Innehållet i de fyra möjlighetsrummen består av de mest dominerande tolkningarna som kommer till uttryck när de nationella kursplanerna transformeras till lokala, i relation till vardera transformationsaspekt. Vardera möjlighetsrum bidrar till att ange vad nationella kursplaner transformeras att bli lokalt och anger konturerna för vilka potentiella handlingsutrymmen de ger utrymme för.



Modell 5: Sammanfattning av lokala kursplaners fyra möjlighetsrum

Möjlighetsrum 1: *Legitimitet och gränslös frihet åt lärare*

Möjlighetsrum 1 benämns *Legitimitet och gränslös frihet åt lärare*, och anger konturerna av det potentiella handlingsutrymme som sammanfattar analysen av nationella kursplaners transformation till lokala i relation till transformationsaspekten Lärare. Den omfattar lärarnas erfarenheter och förväntningar på de nationella kursplanerna. Analysen rör sig inom spänningsfältet att kursplaner möjliggör och begränsar för lärare i deras pedagogiska arbete. Att se skolans styrdokument som möjliggörare och/eller begränsare stämmer överens med klassiska läroplansteoretiska synsätt på skolans styrdokument (Lundgren 1972, Svingby 1978, Englund 1986).

De nationella kursplanerna möjliggör för lärarna eftersom de är väldigt vida och tolkningsbara. De anger inte några tydliga yttre riktningar, några nya aspekter eller gränser för dem att förhålla sig till. Istället ger de nationella kursplanerna lärarna en gränslös frihet både när det gäller innehåll och arbetssätt. Det enda som lärarna upplever som begränsande när det gäller de nationella kursplanerna är att de behöver sätta betyg (se Möjlighetsrum 3).

Lärarna anger att det är möjligt att tolka kursplanerna både individuellt och kollektivt, men analysen visar också att lärarna förhåller sig till de nationella kursplanerna på ett sätt som möjliggör för dem själva, som ger dem legitimitet och auktoritet gentemot sina kollegor. Lärarna refererar till de nationella kursplanerna när de vill ha legitimitet för sina arbetssätt, pedagogiska ställningstaganden eller för sin kunskapskompetens. Det sker både gentemot kollegorna och gentemot elever. Lärarna styrker sällan det de säger om kursplanerna med citat eller utsagor förankrade i de nationella kursplanerna. Det är också sällan som någon kollega frågar efter vilken formulering eller vilket avsnitt i den nationella kursplanen som argumentet grundas på, eller att det förs något resonemang om olika tolkningar av kursplanerna. Oftast förblir lärarna oemotsagda av sina kollegor när de använder sig av auktoritetsbegreppet ”kursplan”.

Det är begreppet ”kursplan”, i sig, som innehåller en auktoritetsstatus, som möjliggör för lärarna att skaffa sig en legitimitet och auktoritet gentemot sina kollegor när de använder sig av begreppet.

Möjlighetsrum 2: *Kursers innehållsliga frihet*

Möjlighetsrum 2 benämns *Kursers innehållsliga frihet* och anger det potentiella handlingsutrymme som blir synligt när nationella kursplaner transformation till lokala i relation till transformationsaspekten Text och samhälle. När lärarna talar om innehållet i kurs är det främst andra texter och samhällsaspekter än de nationella kursplanerna som anges. Analysen tar utgångspunkt i möjlighetsrums 1 resultat att de nationella kursplanerna anger en gränslös frihet för lärarna i deras pedagogiska arbete. I relation till det analyserar jag vilka texter och samhällsaspekter som den gränslösa friheten bidrar till att lärarna använder sig av.

Analysen visar att de nationella kursplanernas gränslösa friutrymme bidrar till att lärarna väljer att *inte* använda sig av de nationella kursplanerna i någon större utsträckning. Lärarna använder istället det stora friutrymmet till att vända sig bort från innehållet i de nationella kursplanerna. Den innehållsliga friheten blir en frihet bort från de nationella kursplanerna.

Det finns en avsaknad av arbete med de nationella kursplanernas mål tillsammans med eleverna, på ett sådant sätt att både lärare och elever vet var de befinner sig i relation till de nationella kursplanernas mål. I lärarnas samtal relateras de standardiserade testerna inte till målen i de nationella kursplanerna.

Lärarna förlitar sig istället mer på erfarenhet och tradition. De innehållsaspekter som lärarna refererar till handlar mer om någon form av allmän samhällsmedborgarkompetens om hur ett samhälle är uppbyggt och medias nyhetsbevakning som innehållsmässigt vägledande för innehållet i undervisningen, än att det är lärarnas pedagogiska och ämnesdidaktiska kompetens som avgör vilket innehållet i kurser ska vara, och varför just det innehållet är relevant.

Analysen visar att lärarna är så säkra på vilket innehåll som ska ingå, att de säger att de inte behöver några nationella kursplaner. De säger också att de har läroplanerna med sig ”i ryggraden”.

Möjlighetsrum 3: *Kravet att sätta betyg ställer krav på lärarna*

Möjlighetsrum 3 benämns *Kravet att sätta betyg ställer krav på lärarna,* och anger konturerna av det potentiella handlingsutrymme som blir synligt när nationella kursplaner transformeras till lokala i relation till transformationsaspekten Nationella kursplaner. När lärarna talar om nationella kursplaner är det främst om betyg och betygssättning som det handlar. I möjlighetsrum 1 angavs att det som lärarna främst upplevde som begränsande när det gällde de nationella kursplanerna var att behöva sätta betyg. I den-

na analys undersöks på vilka sätt betygssättning är något som begränsar lärarna i deras pedagogiska arbete.

Analysen visar att skolledningens krav på lärarna att alla elever i början av en kurs ska veta vilka betygskriterierna är, kräver en ny öppnare kunskaps- och lärandeprocess som lärarna behöver dela med eleverna. Den upplevs som stressande. Lärarna upplever också kravet att alla elever ska uppnå godkänt betyg som en begränsande faktor. Det leder till att de i sin undervisning strävar mot en nivå där alla elever har möjlighet att nå målen och erhålla godkänt betyg. Det kan få konsekvenser att de elever som redan har uppnått godkänt betyg riskerar att inte få möjlighet att fördjupa sina kunskaper.

Det tydliggörs i analysen att det finns en diskrepans mellan vilken kvalitet lärarna avser att genomförda arbetsuppgifter ska ha och hur eleverna förstår och genomför dem, för att de ska erhålla vissa betyg.

Analysen visar också att lärarna upplever att betygskriterierna för de högre betygen är för högt satta. Det upplevs av lärarna som mer krävande om eleverna ska ha möjlighet att uppnå de högre betygen. Det som krävs är att lärarna för ett resonemang med eleverna och är med dem i deras kunskapsprocess ända fram till betygssättningen. Det upplever de som svårare att uppnå i en undervisningssituation.

Min analys visar att det finns en strävan hos lärarna mot en rättvis bedömning och betygssättning. Lärarna förhåller sig till bedömningssituationen, i ett spektrum mellan att tillsammans med andra lärare sambedöma elevernas uppsatser till att vissa lärare individuellt har prioriterat bort lärandesituationerna till förmån för individuella tester av elevernas kunskaper. När det gäller betygssamtal visar analysen att lärarna har olika syften med samtalen. Betyget är för vissa lärare något som enbart levereras från läraren till eleven. För andra lärare handlar betyget om att delaktiggöra eleverna i deras egna lärandeprocesser.

I analysen av avsnittet med lärarnas textnära uttolkningar av nationella kursplaner ser vi att lärarna trots att de ägnar mycket kraft och energi åt att diskutera innehållet inte resulterar i någon gemensam enighet om hur de som arbetslag ska förstå formuleringen och hur de ska förhålla sig i frågan.

Möjlighetsrum 4: *Begränsad delaktighet för elever*

Möjlighetsrum 4 benämns *Begränsad delaktighet för elever,* och anger konturerna av det potentiella handlingsutrymme som blir synligt när nationella kursplaner transformeras till lokala i relation till transformationsaspekten Elever. Analysen handlar om vilket delaktighetsutrymme eleverna får när det gäller kursplanearbete. Sammanfattningsvis visar den att elevernas delaktighetsutrymme när det gäller arbetet med nationella kursplaner är begränsat. Lärarna tar sig tolkningsföreträde framför eleverna. Elever som är vana vid att läsa teoretiska och abstrakta texter får av lärarna ett större delaktighetsutrymme än elever som inte har den vanan. Analysen visar också att delaktighet är reducerat till att som elev ha möjlighet att göra olika typer av val. Lärarna påstår dels att eleverna behöver läras delaktighet för att kunna vara delaktiga, dels att de mognar med åren och att de då lär sig självt att arbeta mer självständigt. Vissa lärare hävdar att eleverna lär sig genom att göra misstag och att lära sig av dem. Lärarna tenderar att släppa för lite av sin kontroll, alternativt att släppa för mycket på sin egen kontroll för att eleverna ska ha möjlighet att ta ett sådant ansvar som behövs för att de ska kunna bli delaktiga i undervisningssituationen. Analysen visar en avsaknad av ansatser hos lärarna att möta eleverna i deras initiativ och vilja till delaktighet.

Överlappningar av möjlighetsrummen

Resultatet av mina analyser i de fyra möjlighetsrummen visar sammanfattningsvis att olika typer av lokala kursplaner träder fram i relation till de olika transformationsaspekterna. Men också att vissa aspekter är återkommande och överlappar varandra i möjlighetsrummen. Den övergripande tolkningen som lärarna gör av de nationella kursplanerna, att det är dokument som ger ett stort friutrymme i det pedagogiska arbetet, är en fråga som genomsyrar alla möjlighetsrum. Likaså aspekten att betygen är en begränsande faktor för lärarnas pedagogiska arbete är återkommande och blir synlig i flera av möjlighetsrummen.

Kapitel 11. Kunskapssyn och samhällsuppdrag i kursplanernas möjlighetsrum

De fyra möjlighetsrummen, som resultat av analysen med hjälp av transformationsaspekterna, är utgångspunkten för de analyser som görs här i kapitel 11. För varje analys kommer en större komplexitet till uttryck. Jag bearbetar således mitt empiriska material i flera omgångar och analyserna bygger på varandra och tillför en större komplexitet när det gäller nationella kursplaners transformation och dess lokala innehåll.

I detta kapitel utgår jag från de fyra möjlighetsrummen när jag undersöker vilken kunskapssyn och vilken samhällssyn som skolan bidrar till att lägga grund för. Jag gör en kunskapskonceptionsanalys för att utröna vilken/a kunskapssyn/er som kommer till uttryck i möjlighetsrummen. Det handlar dels om det kunskapsinnehåll som eleverna möter i skolan och dels om vilken kunskapssyn som lärarna säger att de arbetar utifrån när de på olika sätt förhåller sig till kursplaner[22]. Gustavsson (2002) som för en diskussion om vad kunskap är menar att kunskap generellt kännetecknas av människans strävan att överleva och att skaffa sig ett gott liv. Han definierar kunskap som en kombination av att veta, att kunna och att vara klok. De tre tillsammans bildar kunskap. Wahlströms (2008) tre kunskapskonceptioner härstammar ur SOU 1992:94, *Skola för bildning*. Utifrån det som skrivs fram där om vad kunskap är och hur det ska förstås skapar Wahlström (2008) de tre kunskapskonceptionerna meningsskapande, essentialistisk och resultatorienterad kunskapskonception. Kunskapskonceptionerna anger en mer komplex och omfattande syn på kunskap, anger Wahlström (2011) än vad som definieras i *Skola för bildning*. Där anges kunskap som fyra F fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet. Den synen på kunskap som fördes över i efterföljande läroplaner Lpo 94 och Lpf 94. Gustavsson (2002) anger att läroplanernas fyra F var ett sätt att vidga skolans kunskapsbegrepp. Det gjordes tillsammans med bildningsbegreppet[23].

---

[22] Skolverket publicerade under 2004 tre forskarrapporter där det problematiserades vilken samhällssyn, människosyn, kunskapssyn och syn på lärande som präglade kursplanerna. Det var Linde (2004) *Mål och kunskapsformer i gymnasieskolans kursplaner*, Lundgren, Lundahl & Román (2004) *Läroplaner och kursplaner som styrinstrument* samt Gustavsson och Wahlström (2004) *Vetandet, kunnandet och klokheten – tre former av kunskap och hur dessa framträder i gymnasieskolans kursplaner*. Rapporterna skulle bilda grund för efterföljande kursplaner.

[23] I *Bildningens väg* ger Gustavsson (1996) en historik över bildningsbegreppet.

Jag genomför kunskapskonceptionsanalysen med inspiration av Wahlströms (2008) kunskapskonceptioner essentialistisk, resultatorienterad och meningsskapande. Kapitlet handlar också om vilken syn på skolans samhällsuppdrag som kommer till uttryck ur lärarnas kursplanekonstruktioner. Det undersöker jag med hjälp av en utbildningskonceptionsanalys. Den bär inspiration av Englunds (1986) utbildningskonceptioner vetenskapligt rationell och demokratisk, och tar även den utgångspunkt i möjlighetsrummen och tillför dem en större komplexitet till dem. Både det epistemologiska uttrycket och uttrycket för skolans samhällsuppdrag är av särskilt intresse för mig att undersöka, eftersom det vidgar min analys av lärarnas lokala kursplanekonstruktioner.

Kunskapskonceptionsanalys - kunskapssyn

De tre kunskapskonceptionerna jag använder mig av i följande analys är inspirerade av Wahlström (2008). Som analysbegrepp bidrar de tre kunskapskonceptionerna med tre olika synsätt på vad kunskap är. I den *essentialistiska kunskapskonceptionen* är det vetenskaplig kunskap som har överordnad status. Det innebär att det är vetenskapliga och beständiga kunskaper som ska förmedlas till eleverna i skolan. Den *resultatorienterade kunskapskonceptionen* har betoning på tester, prov och utvärdering av elevers kunskap. Det är testresultaten som anger för läraren vilka kunskaper eleverna har. *Meningsskapande kunskapskonception* omfattar en syn på kunskap som relationell. Det innebär att det är i kommunikation med andra som eleverna lär och som språk och begrepp för reflektion utvecklas. För att lära och för att kunskap och mening ska kunna skapas är det av vikt att olika argument tillåts ställas mot varandra och att lärare och elever lyssnar och låter sig påverkas av varandras argument (Wahlström 2009). I det följande genomförs analyserna.

Essentialistisk kunskapskonception i kursplaners möjlighetsrum

Analysen börjar med utgångspunkt i en essentialistisk kunskapskonception. Det är främst i Möjlighetsrum 2 *Kursers innehållsliga fribet*, som en essentialistisk syn på kunskap kommer till uttryck. Analysen görs utifrån följande teser i den essentialistiska kunskapskonceptionen:

- Skolkunskapens ämnesinnehåll ska vara förankrat i vetenskaplig kunskap. Skolan har en traditionell och beprövad indelning i ämneskunskaper.

- Ämneskunskaper förmedlas av lärare till elever.

- I skolan ska eleverna få de beständiga kunskaper som de behöver för sitt kommande yrkes- och samhällsliv (jfr Wahlström 2009).

Skolkunskapens innehåll – essentialistisk eller lärares individuella kunskapssyn?

I möjlighetsrum 2 *Kursers innehållsliga frihet* anges att innehållsfrågan handlar om en frihet från nationella kursplaners innehåll. Lärarna har aktivt valt en frihet att välja andra texter och annat innehåll istället för det som anges i de nationella kursplanerna. Varför lärarna väljer det kunskapsinnehåll som de väljer, istället för att tolka de nationella kursplanerna och utifrån det bestämma vad som ska ingå i kurser är outtalat i lärarnas samtal. Det kan vara ett uttryck för en essentialistisk kunskapskonception. Med det menar jag att förankringen i vetenskaplig kunskap som en del i skolkunskapen i så fall är så förgivettagen för lärarna att de inte ens uttalar att det är vetenskaplig ämneskunskap som det handlar om. Eller så är det så att lärarna förlitar sig till erfarenhet och tradition snarare än vetenskap. Lärarna säger själva att de bär med sig kunskaper om vad som ska ingå i en kurs i ryggraden. Skolkunskapens innehåll är kopplat till det mesta i samhället, hävdar lärarna. Om man som lärare följer med i medias debatt, och har grundläggande kunskaper i hur samhället är uppbyggt, så ger det svar på vad ämnet bör innehålla än att svaret söks i de nationella kursplanerna.

Det är lärarna som individuellt avgör och utifrån sina personliga ställningstaganden anger vilket kunskapsinnehåll eleverna ska arbeta med och hur de ska gå tillväga. Lärarna anger inte att de behöver ha någon särskild ämnes- eller didaktisk kompetens för att arbeta med och resonera om vilket innehåll som bör ingå i kurser. Innehållet är så självklart och givet att lärarna hävdar att de själva hade kunnat resonera sig fram till innehållet, utan att det hade behövts finnas dokumenterat i kursplaner.

I möjlighetsrum 2 *Kursers innehållsliga frihet* finns också en strimma av en inte lika tydlig essentialism. Lärarna upplever själva att olika lärare bär med sig olika kunskapsinnehåll, väljer olika innehåll och arbetar på olika sätt. Lärarna säger att det kan få till konsekvens att utbildningens likvärdighet hamnar i en riskzon. Trots det väljer lärarna att individuellt och utifrån sina personliga ställningstaganden ange vad kunskap och kun-

skapsinnehåll är och hur de ska arbeta. Det tyder snarare på en individuell/personlig kunskapssyn hos lärarna, än på en essentialistisk.

Ämneskunskaper förmedlas av lärare till elever

Den essentialistiska kunskapskonceptionen anger att det är lärarna som förmedlar ämneskunskaper till eleverna. Så sker även i möjlighetsrum 2, *Kursers innehållsliga frihet*. Det finns inte mycket utrymme för elever att vara delaktiga. Det finns dock ett drag av ett utrymme där eleverna ges möjlighet att vara med och välja innehåll utifrån sina intressen. Eleverna får ett visst utrymme att välja skönlitteratur. I möjlighetsrum 4, *Begränsad delaktighet för elever* har eleverna ett visst utrymme att ange förslag till innehåll och att ställa frågor gällande nyhetshändelser. Det är dock inte heller något särskilt stort utrymme för elever att vara delaktiga i möjlighetsrum 4. Kunskapsinnehållet är ofta på förhand utvalt av lärarna och det är lärarna har tolkningsföreträde i fråga om vad nationella kursplaner betyder och vad som ska ingå i kurser.

Beständiga kunskaper för kommande samhälls- och yrkesliv

Lärarna förs ingen diskussion om vad eleverna kan tänkas behöva för typ av kunskaper i ett framtida samhälls- och yrkesliv. Det kan ses som ett uttryck för en essentialistisk syn på kunskap att sådana frågor inte behöver diskuteras, eftersom kunskapsinnehållet är förgivettaget.

I den essentialistiska kunskapskonceptionen är kunskap vetenskapligt förankrad (Wahlström 2009). Kunskapssynen som kommer till uttryck i analysen av de fyra möjlighetsrummen när det gäller den essentialistiska kunskapen är snarast en syn på kunskap som är så förgivettagen, att den inte behövs diskuteras.

Resultatorienterad kunskapskonception i kursplaners möjlighetsrum

Analysen fortsätter med utgångspunkt i en resultatorienterad kunskapskonception. Det är främst i Möjlighetsrum 3 – *Kravet att sätta betyg ställer krav på lärarna,* som en kunskapssyn med någon form av resultatorienterad karaktär kommer till uttryck. Analysen görs utifrån följande teser i den resultatorienterade kunskapskonceptionen:

- Utgångspunkten för denna kunskapskonception är en mål- och resultatstyrd skolverksamhet. Utbildningens mål är viktiga och ska kunna preciseras och konkretiseras i nationella och lokala kursplaner.

- Det är tester, prov och utvärderingar som anger för lärarna vilka kunskaper eleverna har. Effektivitet och konkurrens är konceptionens ledord (jfr Wahlström 2009).

Mål och resultat

I möjlighetsrummen finns det en spänning mellan en konsensusbetonad syn på kunskap i bemärkelsen att alla elevers uppnåelse av målen är det främsta målet, och en resultatorienterad syn på kunskap innehållande en stor tilltro till att det är tester som visar elevers kunskapsnivå.

I möjlighetsrum 3, *Kravet att alla sätta betyg ställer krav på lärarna,* finns ett uttryck för en konsensusnivå i form av en enighet och ett krav på att alla elever ska nå målen, snarare än en strävan mot effektivitet och konkurrens. Lärarna verkar lägga kunskapsnivån i undervisningssituationen på en nivå för godkänt, där det finns ett givet kunskapsinnehåll som ska förmedlas. Undervisning med elevdiskussioner hinns inte med. Det finns snarare drag av en omvänd konkurrens i form av exkludering av de elever som redan har uppnått målen. Om de eleverna vill erhålla högre betyg eller ”visa” sina kunskaper har de små möjligheter att göra det, företrädesvis sker det skriftligt på prov eller i extrauppgifter. I enlighet med en resultatorienterad kunskapskonception är det *”… först genom att mäta något som man vet något”* (Wahlström 2009 s. 99).

I möjlighetsrum 3 *Kravet att sätta betyg ställer krav på lärarna,* anges en stor tilltro till tester. I vissa fall är lärandesituationen bortprioriterad till förmån för testsituationer, där lärare söker efter vilka kunskaper eleverna har genom att låta eleverna genomföra tester och prov. Det finns en tilltro till att det är elevernas kunskapsnivå som kommer till uttryck i testresultaten. I lärarnas samtal finns det inte någon uttalad förankring av utbildningens mål i de tester som genomförs. Innehållet i testerna och vad testerna avser att mäta är dolt. Det förs inte heller något resonemang om vad det är för typ av kunskaper de standardiserade testerna förmår att mäta och vilka kunskaper det visar att eleverna har. De verkar leva sitt eget liv, med ett eget kunskapsinnehåll, oavsett kursens mål.

Betygssamtal som utvärdering

Betygssamtal med elever bär i vissa fall karaktär av feedback och utvärdering. Eleverna erhåller betyg och i vissa fall får de respons på hur de kan arbeta för att behålla sitt betyg och/eller hur de kan nå ett högre betyg. Betygssamtalen som har uppstått på initiativ av eleverna, avser att skapa förståelse mellan elever och lärare för vad betyget innebär kunskapsmässigt och att ge eleverna feedback som de kan arbeta med under terminen.

I den resultatorienterade kunskapskonceptionen blir kunskap synlig genom prov, tester och nationella prov. Utbildningens mål är viktiga och ska kunna preciseras i lokala kursplaner (Wahlström 2009). I analysen av de fyra möjlighetsrummen är den dominerande synen på skolans kunskapsuppdrag att alla elever ska uppnå målen och erhålla godkänt betyg. Konkurrensen handlar snarast om exkludering av de elever som har uppnått godkänt betyg och som vill sträva mot högre betyg. Det finns också en stor tilltro till tester och prov, men de har ingen tydlig förankring i nationella eller lokala kursplanemål.

Meningsskapande kunskapskonception i lokala kursplaners möjlighetsrum

Analysen fortsätter genom att jag undersöker vilken kunskapssyn som kommer till uttryck i de lokala kursplanernas möjlighetsrum när det gäller en meningsskapande syn på kunskap. Det är främst i Möjlighetsrum 1 och Möjlighetsrum 4 som en meningsskapande syn på kunskap kommer till uttryck. Analysen görs utifrån följande av den meningsskapande konceptionens teser:

- Kunskap är kommunikativ och relationell. Det innebär att kunskap blir till i relationerna mellan lärarkollegor och mellan lärare och elever, samt mellan eleverna, och att det sker i kommunikation.

- Wahlström (2009) görs en distinktion mellan att kommunicera och att skapa ny mening om något. Att kommunicera innebär att lärare och/eller elever ger uttryck för egna åsikter utan att nödvändigtvis lyssna på och påverkas av andras. Ny mening innebär att lärare och/eller elever lyssnar och påverkas av varandra, och att deras olika åsikter tillåts ställas och brytas mot varandra.

- Det är således i kommunikation med varandra som lärares och/eller elevers språk och kunskap utvecklas. Djup kunskap innebär reflektion över vilka konsekvenser ens handlingar får (Wahlström 2009).

Svag meningsskapande kunskapskonception

De lokala kursplanernas möjlighetsrum innehåller en svag meningsskapande kunskapskonception, med starka drag av ett individualistiskt förhållningssätt till kunskap hos lärarna. Det ges ett litet utrymme för att ny mening ska kunna skapas både i relation till kollegor och i relation till elever, eftersom lärarna främst berättar att de arbetar individuellt med de natio-

nella kursplanerna, och att de inte i så stor utsträckning delaktiggör vare sig sina elever eller kollegor i det lokala kursplanearbetet.

I samtalen hävdar lärarna till stor del endast sina egna åsikter och ställningstaganden. De låter sig inte märkbart ta intryck eller påverkas av varandra. Ny mening om kursplaner kan skapas då lärarkollegor lyssnar på varandra och olika åsikter tillåts brytas mot varandra. Det är situationer som sällan kommer till uttryck i lärarnas samtal. Lärarna använder sig främst av begreppet kursplan för att få individuell legitimitet för sina egna ställningstaganden. Det förhållningssättet blir snarare ett sätt som hindrar och sätter stopp för kommunikation och relationell förståelse, än att ny mening har möjlighet att skapas.

Ny mening får möjlighet att skapas och elever får möjlighet att bli delaktiga när lärares och elevers åsikter bryts mot varandra. För att det ska bli möjligt behöver lärare erbjuda elever delaktighet. Det sker sällan i möjlighetsrummen. I en meningsskapande syn på kunskap måste lärare tillåta att olika åsikter och ställningstaganden bryts mot varandra och våga låta sig påverkas av sina lärarkollegor och elever.

Lärares språk och begreppsförståelse

Lärarna uttrycker sig ofta i metaforiska ordalag när de talar om sina egna erfarenheter av kursplanearbete och om elevers lärande. Ett metaforrikt språk kan ge sken av att det finns ett professionellt och gemensamt språkbruk. Det vill säga att lärarna har diskuterat sig samman och att det finns reflektioner och konsekvensresonemang runt metaforerna. Metaforer kan också bidra till att låsa fast språket i vedertagna stereotyper. I de lokala kursplanernas möjlighetsrum möjliggör metaforer för lärare att förflytta nationella kursplaner till ett annat sammanhang där de inte hör hemma. Ett exempel på det är när lärarna skämtar om att de nationella kursplanerna är buljongtärningar. Lärarnas skämt och förhållningssätt att sätta sig över de nationella kursplanerna, kan tolkas som ett sätt för lärarna att upprätthålla sin yrkesstatus. Det blir ett sätt för dem att hantera de nationella kursplanerna istället för att säga att de inte förstår dokumentet, eller att säga att de inte har hunnit läsa det, eller att de inte har fått tid till att bearbeta dem kollektivt i sin tjänst etc. Lakoff & Johnson (1980/2003) anger att metaforer bidrar till att förstå och undersöka fenomen i termer av andra fenomen. De är föreställningar och uttryck om något, som transporteras från ett sammanhang till ett annat sammanhang, där de egentligen inte hör hemma. De bidrar i de nya sammanhangen med en ny och oegentlig innebörd. Metaforer bygger inte på likhet, utan på ”cross-domain” korrelationer av våra erfarenheter. Det skapar möjligheten att se likheter mellan två olika domäner. Metaforer belyser vissa delar av ett fenomen och

döljer andra. Ricoeur (2003) intresserar sig särskilt för hur metaforer tolkas i olika sammanhang, och den kreativa tolkningsprocessen. Lakoff och Johnson (1980/2003) anger metaforer som levande ”metaphors we live by”. Levande är de eftersom de kan förändras över tid och skapas och omskapas. Vi människor lever med dem, de är del i våra liv och formar vad vi säger och hur vi förstår vår omvärld och hur vi agerar. Bland lärarna som deltar i fokusgrupperna bidrar deras metaforrika språkbruk snarare till att de hamnar i vardagliga metaforer än till att deras pedagogiska resonemang utvecklas. Metaforerna begränsar snarare än utvecklar lärares språkbruk och därmed begränsas även deras handlingspotential.

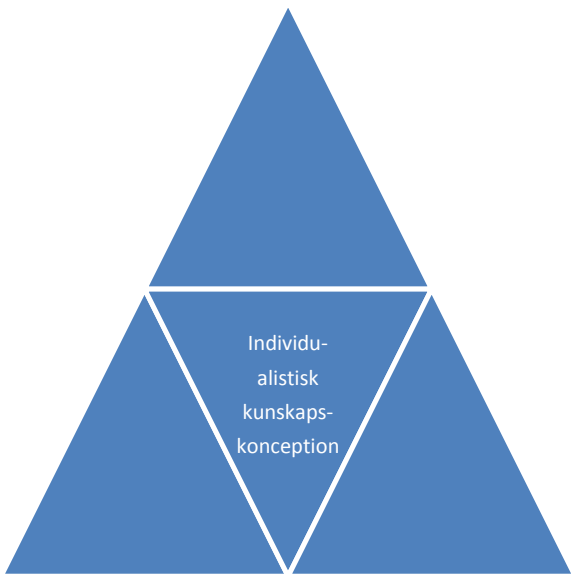
I den meningsskapande kunskapskonceptionen sker lärande och kunskap i kommunikation med andra, och kunskap fördjupas genom reflektion över vilka konsekvenser ens handlingar får (Wahlström 2009). I analysen av de fyra möjlighetsrummen visar det sig att lärare använder nationella kursplaner på ett sådant sätt och att det blir omöjligt för lärare att diskutera och utveckla ett professionellt språk och begrepp när det gäller kunskap. Lärarna verkar inte ha vanan att diskutera texter i en demokratisk anda, där de delaktiggör varandra och släpper in varandra på sina områden och i sina pedagogiska ställningstaganden. Istället begränsar lärarna sig själva och varandra när de samtalar om kursplaner, när det gäller att skapa ny mening om kursplaner och att utveckla ett professionellt språk och professionella begrepp i arbetet med kursplaner.

Sammanfattning: Individualistisk kunskapskonception

De tre kunskapskonceptionerna essentialistisk, resultatorienterad och meningsskapande framträder inte särskilt tydligt i de lokala kursplanernas möjlighetsrum. Med hjälp av analysbegreppet möjlighetsrum förstår jag att lärarnas möjlighetsrum när det gäller kunskapssyn är betydligt mindre[24] än vad som anges i Wahlströms (2009) kunskapskonceptioner. Det är istället en individualistisk kunskapssyn som framträder hos lärarna. Jag har valt att benämna den som *den individualistiska kunskapskonceptionen*. Den omfattar lärarnas egen individuella kunskap. Lärarna förlitar sig till den och till sina egna erfarenheter, snarare än att de läser, tolkar och skapar förståelser av vad de nationella kursplanerna betyder *i relation till* deras

[24] Min ambition när jag gjorde urvalet till fokusgrupperna, att med hjälp av olika ämnen och olika skolformer få en bredd och mångfald av tolkningar och förhållningssätt till de nationella kursplanerna, visade sig inte ge någon större utdelning. Resultatet är relativt homogent och ingen fokusgrupp sticker ut innehållsmässigt i sina samtal, i förhållande till de övriga.

erfarenheter och kunskaper. Det sker varken individuellt eller tillsammans med kollegor. Den kunskapssyn som kommer till uttryck ur analyserna av möjlighetsrummen är *inte* förankrad i de nationella kursplanerna, utan i lärarnas individuella kunskapssyn. I resultatet av analysen ackumuleras all min kännedom om materialet. Det resulterar i den individualistiska kunskapskonceptionen, vilken sammanfattas i följande fem punkter.



Modell 6: Individualistisk kunskapskonception

- **Lärarna använder sig av begreppet ”kursplan” för att få legitimitet för egna pedagogiska ställningstaganden.** Det är ovanligt att lärarna väljer att göra textnära uttolkningar av innehållet i de nationella kursplanerna, istället använder lärarna begreppet ”kursplan” för att få individuell legitimitet för sina egna pedagogiska ställningstaganden gentemot kollegor.

- **Lärarna förlitar sig på erfarenhet och tradition istället för nationella kursplaner**. Det finns en förgivettagen syn på vad kunskap är hos lärarna. Vad som ska ingå i en kurs och varför det ska ingå är så självklart för dem att det inte diskuteras. Lärarna vet vilket innehåll som är relevant utan att det ens behöver anges varför det är relevant. Skolkunskap finns i lärares ryggrad i och med läropla-

nerna, i samhällets organisering och i medias nyhetsbevakning etc. Det innehåll lärarna refererar till handlar snarare om någon form av samhällelig medborgarkompetens, än didaktisk och pedagogisk kompetens som avgörande för vad som ska ingå i kurs.

- **I de tester som genomförs saknas förankring i målen.** Det finns en stor tro på tester som mätinstrument för att mäta elevers kunskaper. Testerna och proven har inga uttalade kopplingar till de nationella kursplanernas mål som lärarna ser det. Det finns således ett glapp mellan förankring i nationella kursplanernas mål och de tester och prov som lärarna använder sig av. De är fristående från varandra.

- **Det finns ett litet utrymme för att ny mening ska skapas.** Både i relation till kollegor och i relation till elever finns det endast ett litet utrymme för att ny mening ska ha möjlighet att skapas. Exempel på det är att lärarna inte låter åsikter och ställningstaganden brytas mot varandra när de samtalar. De arbetar främst individuellt med kursplaner och delaktighetsutrymmet som lärarna ger eleverna är relativt litet.

- **Ett metaforrikt språkbruk bidrar till att begränsa lärares reflektioner och begreppsutveckling.** Lärarna begränsar sig själva och varandra genom det sätt som de samtalar om nationella kursplaner när det gäller att skapa ny mening och att utveckla ett professionellt språk och professionella begrepp i arbetet med lokala kursplaner. Samtalen ger inte utrymme för att utvidga det individualistiska språkbruket till ett kollektivt och gemensamt buret sätt att förhålla sig till nationella kursplaner.

Utbildningskonceptionsanalys - samhällssyn

Utbildningskonceptionsanalysen, som är kapitlets andra analys bygger vidare på resultatet av möjlighetsrummen och kunskapskonceptionsanalysen. Det innebär att jag analyserar den individualistiska kunskapskonceptionen med hjälp av en vetenskapligt rationell och demokratisk utbildningskonception, för att undersöka vilken syn på skolans samhällsuppdrag det är som kommer till uttryck. Utbildningskonceptionsanalysen är inspirerad av Englunds (1986) utbildningskonceptioner demokratisk och vetenskapligt rationell. Den vetenskapligt rationella utbildningskonceptionen har likheter med Wahlströms (2009) kunskapskonceptioner essentialistisk och resultatorienterad, medan den demokratiska utbildningskonceptionen

har likheter med den meningsskapande kunskapskonceptionen, men utbildningskonceptionerna fokuserar på skolans samhällsuppdrag istället för på skolans kunskapssyn vilket kunskapskonceptionerna gör.

Utbildningskonceptionerna bidrar med en referensram till att förstå skolans samhälleliga uppdrag. Vetenskapligt rationell och demokratisk utbildningskonception anger två idealtypiska sätt att förstå utbildningens roll i samhället. Jag använder dem som ett spänningsfält, inom vilket jag diskuterar den individualistiska kunskapskonceptionens implikationer när det gäller vilka utbildningsidéer som kommer till uttryck om skolans samhällsuppdrag.

Skolans samhällsuppdrag

Skolans samhällsuppdrag inom den demokratiska utbildningskonceptionen har rollen att stödja den demokratiska samhällsutvecklingen. Där är det skolans roll att fostra medborgare som är med och bidrar till att utveckla ett framtida demokratiskt samhälle. Skolan blir ett medel för att förverkliga de politiska idealen demokrati och jämlikhet och den politiska bildningen av medborgare som tar sin början i skolans verksamhet (jfr Englund 1986).

Den vetenskapligt rationella utbildningskonceptionen omfattar även den utbildningsidén att samhället behöver en sammanhållen utbildning med skolplikt för alla barn och ungdomar. Men den innehåller också en stark tro på vetenskaplig kunskap och att utveckling är av godo. Utbildning för alla barn och ungdomar är arbetslivs- och yrkesförberedande och eleverna ses främst som en framtida arbetskraft (jfr Englund 1986).

När jag tar utgångspunkt i den demokratiska utbildningskonceptionen för att analysera den individualistiska kunskapskonceptionen blir utbildningen en demokratisk rättighet i bemärkelsen att all kraft läggs på att alla elever ska nå utbildningens mål. Skolan blir den offentliga arena där alla barn och unga medborgare genomgår en utbildning på en grundläggande nivå och där det blir svårt att erhålla högre betyg eller mer stimulans för eleverna än vad som förmås på en grundläggande nivå.

I möjlighetsrummen anges att elevers utbildning innehåller ett litet utrymme för delaktighet. Den kompetensen finns inte med i den individuella kunskapskonceptionen. I kompetensen att vara en demokratisk medborgare måste det ses som en brist att inte vara van vid att ha ett delaktighetsutrymme och ha inflytande över sin utbildning. Dewey (1999) menar att demokrati handlar om att leva demokrati. Det är ett sätt att förhålla sig till livet, en livsform. Lärarna har i sina uppdrag att fostra eleverna till delaktighet och till ett demokratiskt förhållningssätt.

Min analys visar att det blir särskilt svårt för lärarna när de varken arbetar tillsammans med kollegor när det gäller de nationella kursplanerna eller bemöter varandra med ett demokratiskt förhållningssätt. Inte heller formen för denna empiriinsamling, fokusgrupper, tycks bidra till att erbjuda möjligheter för en demokratiskt grundad diskussion och möjlighet för ny mening att skapas i relation till lärarkollegorna. Lärarna talar med varandra främst i en monologisk form och det sätt som de använder sig av begreppet kursplaner för att få bekräftelse för sina egna ställningstaganden och skapa legitimitet gentemot sina kollegor motverkar ett demokratiskt förhållningssätt.

Den vetenskapligt rationella utbildningskonceptionen omfattar även den idén om en sammanhållen utbildning för alla barn och ungdomar, med betoning på att utbildningen är arbetslivs- och yrkesförberedande för eleverna. Eleverna ses som en framtida arbetskraft och vägen dit är en utbildning baserad på vetenskaplig kunskap. I min analys av den individualistiska kunskapskonceptionen med hjälp av analysverktyget vetenskapligt rationell utbildningskonceptionen, visar det sig att den kunskap som eleverna behöver för sitt framtida arbetsliv är det varje lärare som individuellt och utifrån sina personliga ställningstaganden avgör. Om de kunskaperna är förankrade i vetenskaplig ämneskunskap är inget som anges av lärarna. Lärarna hävdar inte heller att de behöver ha någon särskild ämnes- eller didaktisk kompetens för att arbeta med och resonera om vilket innehåll som bör ingå i kurser. Innehållet är så självklart och givet för lärarna att de själva hade kunnat resonera sig fram till innehållet, utan att det hade behövts finnas dokumenterat i kursplaner. Lärarna förlitar sig snarare på egen erfarenhet och tradition än till vetenskaplig kunskap.

Inåt mot läraren

Utbildningskonceptionsanalysen visar att varken vetenskapligt rationell eller demokratisk utbildningskonception kommer särskilt tydligt till uttryck i analysen av den individuella kunskapskonceptionen. Utbildningskonceptionerna anger ett vidare möjlighetsrum än vad som kommer till uttryck i den individualistiska kunskapskonceptionen. I den individualistiska utbildningskonceptionen saknas en diskussion om skolans samhällsuppdrag, som den demokratiska och den vetenskapligt rationella utbildningskonceptionen avser att formulera. Utbildningens innehåll riktar sig istället för utåt mot skolans samhällsuppdrag, inåt mot lärarens individuella ställningstaganden. Det är lärarna som individuellt och utifrån sina egna personliga ställningstaganden avgör vilka kunskaper eleverna behöver ha med sig i livet. De förlitar sig snarare på egen erfarenhet och tradition än till elevernas behov av demokratisk- och vetenskaplig kunskap. Beroende

på lärarnas personliga syn på kunskap så tar utbildningen olika riktning för samhällsuppdraget. En konsekvens av det kan bli att olika elever får med sig olika typer av kunskaper som bär riktning mot olika typer av samhällsuppdrag. Skolans arena blir lärarens individuella arena snarare än en offentlig. I den bemärkelsen bär den individualistiska kunskapskonceptionen drag av en patriarkal utbildningskonception. Det är läraren som bär drag av patriarken, och som styr över innehållet i skolan, som har institutionaliserad makt över arbetssätt och elevers delaktighet. De nationella kursplanerna transformeras att bli lärarnas egna individuella kursplaner.

Kapitel 12. Med riktning mot en didaktisk kompetens och ett metaspråk

I detta avslutande kapitel gör jag en betraktelse över resultatet med hjälp av avhandlingens läroplansteoretiska och relationella perspektiv. Med hjälp av bland andra Englund (1986), Colnerud och Granström (2002) synliggör jag vilka konsekvenser det kan få när de nationella kursplanerna inte får så stort utrymme i lärarnas undervisningsplanering. Inledningsvis i detta kapitel sammanfattas avhandlingens resultat kortfattat. Därefter tas utgångspunkt i resultatet och jag kommer att göra betraktelsen på två nivåer, på en planeringsnivå för lärare och på en utbildningspolitisk nivå.

Transformerade kursplaner

I det följande görs en sammanfattning av avhandlingens resultat. Avhandlingen syftar till att undersöka nationella kursplaners transformation till lokala, så som de kommer till uttryck genom lärarnas organiserade samtal. Jag har tagit utgångspunkt i ett relationellt perspektiv. Det vill säga att jag har studerat lärarnas samtal i relation till de olika aspekter de talar om. Det lärarna uttrycker om sina erfarenheter och förväntningar på nationella kursplaner, på kursplanearbetet och vilken respons de ger varandra i samtalet har betydelse för vad kursplaner transformeras att bli lokalt. Det går inte att fastställa någon, en gång för alla given mening. Meningen blir inte färdig och bestående, utan upprätthålls och/eller omförhandlas ständigt i kommunikation, och i relation till vad som yttras. Det resultat som denna avhandlingsstudie visar är ett resultat som är specifikt länkat till dessa empiriska situationer, och som ger oss svar på frågan vad nationella kursplaner kan bli när de transformeras till lokala.

Analysen av nationella kursplaners transformation till lokala är gjord med utgångspunkt i Ricoeurs (1993) och Kristensson Ugglas (1994) resonemang om transformation, och ett relationellt perspektiv (von Wright 2000). De perspektiven har bildat utgångspunkt i utarbetandet av den modell jag har använt mig av för att besvara syftet med tillhörande frågeställningar och för att illustrera *hur* det går till när nationella kursplaner transformeras till lokala och *vad* de transformeras i relation till. De oftast förekommande aspekterna i lärarnas samtal om nationella kursplaner har jag tematiserat i följande: Lärare, Text & samhälle, Nationella kursplaner och Elever. De har bildat grund för de fyra transformationsaspekterna i transformationsmodellen och är de aspekter genom vilka nationella kursplaner transformeras till lokala i lärarnas samtal.

När jag har analyserat de fyra lokala kursplanerna, som är resultatet av transformationsmodellen, har jag använt mig av analysbegreppet möjlighetsrum. Möjlighetsrumsbegreppet är inspirerat av Forsberg och Wallin (2006) samt Englund (1990). Jag förstår läroplaner och kursplaner som rum, där skolans personal har möjlighet att mötas, med utgångspunkt i de möjligheter och begränsningar som styrdokumenten ger när det gäller värden, normer och kunskap. Analysbegreppet möjlighetsrum anger konturerna av det potentiella handlingsutrymme som de lokala kursplanerna bidrar till. Det betyder att det i undervisningssituationerna potentiellt skulle kunna bli på de sätt som uttrycks i möjlighetsrummen, men det kan också bli på andra sätt. Empirin som resultatet är grundat på är lärarnas fokusgruppssamtal om nationella och lokala kursplaner. Det lärarna hävdar om kursplanerna i samtalen är således inte ett svar på frågan vad som verkligen sker i undervisningssituationerna, utan det är en diskussion som kommer till uttryck om kursplanerna i de specifika fokusgruppssituationerna, då lärarna snarare talar om sin planering av undervisningen. Vardera möjlighetsrum är utgångspunkt för analyserna av de lokala kursplanerna som görs i avhandlingen, och för varje analys kommer en större komplexitet till uttryck. Jag bearbetar således mitt empiriska material i flera omgångar och analyserna bygger på varandra och tillför en större komplexitet när det gäller nationella kursplaners transformation och dess lokala innehåll.

Transformationen av de nationella kursplanerna till lokala har resulterat i fyra möjlighetsrum. Det ger svar på de två frågeställningarna: Vilket innehåll blir möjligt i de lokala kursplanerna då de transformeras i relation till transformationsaspekterna, och vilka möjlighetsrum bildar de lokala kursplanerna grund för? Innehållet i de fyra möjlighetsrummen består av de mest dominerande lärartolkningarna av de nationella och lokala kursplanerna som kommer till uttryck i lärarnas samtal. Vardera möjlighetsrum är skapat i relation till en transformationsaspekt, och bidrar till att ange vad nationella kursplaner transformeras att bli lokalt och anger konturerna för vilka potentiella handlingsutrymmen de ger utrymme för. Nedan redogör jag kort för de fyra möjlighetsrummen:

Möjlighetsrum 1 benämns *Legitimitet och gränslös frihet åt lärare*, och sammanfattar analysen av transformationsaspekten Lärare. Den omfattar lärarnas erfarenheter och förväntningar på de nationella kursplanerna. Analysen visar att lärarna tolkar de nationella kursplanerna som väldigt vida och tolkningsbara. De ger en gränslös frihet både till innehåll och arbetssätt för lärarna. Lärarna anger inte att de nationella kursplanerna ger några tydliga yttre riktningar, några nya aspekter eller gränser för dem att förhålla sig till. Lärarna låter därmed inte de nationella styrdokumenten vara starkt vägledande. Det enda som lärarna upplever som begränsande

när det gäller de nationella kursplanerna är att de behöver sätta betyg (se Möjlighetsrum 3). Analysen visar också att lärarna förhåller sig till de nationella kursplanerna på ett sätt som ger dem själva legitimitet och auktoritet gentemot sina kollegor. De förhåller sig på det sättet när de individuellt vill ha legitimitet för arbetssätt, pedagogiska ställningstaganden och kunskapskompetens, gentemot sina kollegor. Lärarna styrker sällan det de säger om kursplanerna med citat eller utsagor förankrade i de nationella kursplanerna. Det är begreppet ”kursplan” som, i sig, innehåller en auktoritetsstatus, som gör att lärarna skaffar sig en legitimitet och auktoritet gentemot sina kollegor när de använder begreppet.

Möjlighetsrum 2 benämns *Kursers innehållsliga frihet*. När lärarna talar om innehållet i kurser är det främst andra texter och samhällsaspekter än de nationella kursplanerna som anges. Analysen visar att lärarna använder de nationella kursplanernas gränslösa friutrymme till att välja att inte använda sig av de nationella kursplanerna. Lärarna använder de nationella kursplanernas tolkningsutrymme för att vända sig bort från innehållet i de nationella kursplanerna. Den innehållsliga friheten blir en frihet bort från de nationella kursplanerna med riktning mot andra texter, samhällsaspekter och tester med andra mål. Lärarna har därmed aktivt valt att inte låta de nationella styrdokumenten vara vägledande i det dagliga arbetet.

Möjlighetsrum 3 benämns *Kravet att sätta betyg ställer krav på lärarna*. När lärarna talar om nationella kursplaner är det främst om betyg och betygssättning som de talar. Lärarna uttrycker med olika exempel att det är kravfyllt att sätta betyg på elevernas kunskaper. Min analys visar att lärarna har krav på sig och strävar i sin undervisning mot en nivå där alla elever har möjlighet att nå målen. Lärarna prioriterar att lägga undervisningen på en kunskapsnivå där alla elever har möjlighet att nå målen och erhålla godkänt betyg. De elever som redan har uppnått godkänt betyg riskerar att inte få möjlighet att fördjupa sina kunskaper. Det blir mer krävande för lärarna om eleverna ska ha möjlighet att uppnå de högre betygen. Lärarna upplever också krav från skolledningen. Det finns en strävan hos lärarna mot en rättvis bedömning och betygssättning. Lärarna förhåller sig till bedömningssituationen, i ett spektrum från att vissa lärare tillsammans sambedömer elevernas uppsatser till att vissa lärare individuellt har prioriterat bort lärandesituationerna till förmån för individuella tester av elevernas kunskaper. När det gäller betygssamtal visar analysen att lärarna har olika syften med samtalen. Betyget är för vissa lärare något som enbart levereras från läraren till eleven. För andra lärare handlar betyget om att delaktiggöra eleverna i sina egna lärandeprocesser.

Möjlighetsrum 4 benämns *Begränsad delaktighet för elever* och omfattar en analys av lärarnas samtal i relation till transformationsaspekten Elever. Analysen handlar om vilket delaktighetsutrymme eleverna får när det gäller kursplanearbete. Sammanfattningsvis visar den att elevernas delaktighetsutrymme när det gäller arbetet med nationella kursplaner är begränsat. Lärarna tenderar att släppa för lite av sin kontroll, alternativt att släppa för mycket på sin egen kontroll för att eleverna ska ha möjlighet att ta ett sådant ansvar som behövs för att de ska kunna bli delaktiga i undervisningssituationen. Analysen visar en avsaknad hos lärarna i att möta eleverna i deras initiativ och vilja till delaktighet.

Analyserna av de fyra möjlighetsrummen visar sammanfattningsvis att det är olika typer av lokala kursplaner som träder fram i relation till de olika transformationsaspekterna. Men också att vissa aspekter är återkommande och överlappar varandra i möjlighetsrummen. Den övergripande tolkningen som lärarna har valt att göra av de nationella kursplanerna är att det är dokument som ger lärarna ett stort friutrymme i deras pedagogiska arbete. Det är en fråga som genomsyrar alla möjlighetsrum. Betygsfrågan är också en sådan återkommande fråga som är synlig i flera av möjlighetsrummen.

Jag gör också en analys av vilken syn på kunskap som kommer till uttryck i möjlighetsrummen. Det görs med hjälp av de tre kunskapskonceptionerna, meningsskapande, essentialistisk och resultatorienterad kunskapskonception (Wahlström 2009). Analyserna bidrar till att synliggöra vilka kunskapssyner som kommer till uttryck i de lokala kursplanerna. Det är av vikt för mig att studera det, eftersom den syn lärare har på kunskap bildar grund för det potentiella handlingsutrymme som lokala kursplaner möjliggör. Med hjälp av analysbegreppet möjlighetsrum förstår jag att lärarnas möjlighetsrum när det gäller kunskapssyn är betydligt smalare[25] än vad som anges i Wahlströms (2009) kunskapskonceptioner. Det är inte en mångfacetterad syn på vad kunskap är och kan vara, utan en individualistisk kunskapssyn som framträder i lärarnas samtal. Jag har valt att benämna den synen på kunskap som *den individualistiska kunskapskonceptionen*. Den omfattar lärarnas egen individuella kunskap, där lärarna förlitar sig till den och till sina egna erfarenheter. Snarare än att de läser, tolkar och skapar förståelser av vad de nationella kursplanerna betyder *i*

[25] Min ambition när jag gjorde urvalet till fokusgrupperna, att med hjälp av olika ämnen och olika skolformer få en bredd och mångfald av tolkningar och förhållningssätt till de nationella kursplanerna, visade sig inte ge någon större utdelning. Resultatet är relativt homogent och ingen fokusgrupp sticker ut innehållsmässigt i sina samtal, i förhållande till de övriga.

relation till deras erfarenheter och kunskaper. Det sker varken individuellt eller tillsammans med kollegor i någon större utsträckning. Den kunskapssyn som kommer till uttryck ur analyserna av möjlighetsrummen är således *inte* förankrad i de nationella kursplanerna, utan i lärarnas individuella kunskapssyn.

I resultatet av analysen ackumuleras all min kännedom om materialet. För att analysera vilka implikationer de lokala kursplanerna får för utbildningens roll i samhället, använder jag mig av *utbildningskonceptionerna* vetenskapligt rationell och demokratisk utbildningskonception (Englund 1986). Spänningsförhållandet mellan de båda utbildningskonceptionerna bildar den referensram, inom vilken jag diskuterar utbildningens roll i samhället. Utbildningens innehåll riktar sig istället för utåt mot skolans samhällsuppdrag, inåt mot lärarens individuella ställningstaganden. Det är lärarna som individuellt och utifrån sina egna personliga ställningstaganden avgör vilka kunskaper eleverna behöver ha med sig i livet. De förlitar sig på egen erfarenhet och tradition och beroende på lärarnas personliga syn på kunskap så tar utbildningen olika riktning för samhällsuppdraget.

Avhandlingens resultat när det gäller de val lärarna gör, som får till konsekvens att de nationella kursplanerna inte får så stort utrymme i lärarnas undervisningsplanering, har lett fram till att jag i detta avslutande kapitel gör en betraktelse på en planerings- och på en utbildningspolitisk nivå.

Mot didaktisk kompetens

Ett tydligt resultat i avhandlingsstudien är att lärarna *inte* använder sig av de nationella kursplanernas mål i sin undervisningsplanering i någon större utsträckning, och att de väljer innehåll utan att relatera det till målen. Betygsfrågan är en återkommande fråga som lärarna anger som det som begränsar dem i deras arbete. Att sätta betyg ställer flera olika krav på lärare och kraven kommer från flera håll. Krav från skolledningen, eleverna och på att arbetsuppgiften, i sig, ska genomföras.

Enligt en läroplansteoretisk tradition innebär innehållsfrågan att göra val. När lärare väljer ett innehåll väljs automatiskt ett annat innehåll bort. När jag har analyserat kursplanernas möjlighetsrum med hjälp av kunskapskonceptionerna har lärares val av kunskapssyn blivit synliga. Lärarnas kunskapssyn bidrar till att ange potentiella möjliga pedagogiska handlingar, utifrån de synsätten på kunskap. Lärarnas möjlighetsrum när det gäller kunskapssyn är betydligt mindre än vad som anges i Wahlströms (2009) tre kunskapskonceptioner. Det är en individualistisk kunskapssyn som framträder hos lärarna, och som omfattar lärarnas egen individuella kunskap. Lärarna förlitar sig till sina egna erfarenheter, snarare än att de läser, tolkar och skapar förståelser av vad de nationella kursplanerna bety-

der *i relation till* deras erfarenheter och kunskaper. Det förs ingen diskussion bland lärarna om vilken typ av kunskap det är som behövs eller varför. I form av, är det kunskap som en underbyggnad för att eleverna ska klara av nästa års kurser, är det viss kunskap som behövs för att ämnet är organiserat på ett särskilt sätt eller är det kunskap som blir viktig på sikt för elevernas medborgarfostran?

Englund (1992) anger att lärare behöver didaktisk kompetens för att på ett gott sätt kunna genomföra sitt uppdrag och arbete. Ett problematiserande av undervisningsinnehållet är av vikt för att kunna relatera innehållet till målen för verksamheten. Målen ska ligga till grund för val av innehåll och arbetsformer. Ett reflekterande, problematiserande och att ha kunskap om hur man ställer olika perspektiv mot varandra är en viktig del av lärares didaktiska kompetens. För att utveckla lärares didaktiska yrkeskompetens behöver yrkesspråket utvecklas. I lärarnas samtal om de nationella kursplanerna är den didaktiska kompetensen inte särskilt tydlig.

Tyst kunskap

Vad kan det bero på att lärarna inte använder sig av de nationella kursplanerna i sin undervisningsplanering i någon större utsträckning? Inom läraryrket finns en tradition av pedagogisk kunskap som tyst och outtalad kunskap (Colnerud & Granström 2002). Det vill säga en icke verbaliserad förtrogenhetskunskap. Tyst kunskap kan beskrivas med att lärare vet vad som krävs, men de har inte någon vana att beskriva eller att reflektera över överväganden bakom sina handlingar eller att granska dem. Omsatt i handling är tyst kunskap inte i första hand analytisk utan intuitiv. Tyst kunskap är vanligt förekommande bland yrkesverksamma personer. Lärarna talar inte om målen i de nationella kursplanerna i någon större utsträckning och gör inte några innehållsliga tolkningar i några större utsträckningar. Det ligger nära till hands att tolka lärarnas kunskap om de nationella kursplanerna som intuitiv och oformulerad. Colnerud och Granström (2002) anger att en intuitiv lärarroll kännetecknas av ett mer vardagsnära språk, medan i en mer utvecklad lärarroll har språket flera metaspråkliga inslag. De anger att läraryrkets utövande till viss del bygger på betingelseinlärning. Det innebär att lärare utvecklar arbetssätt utan att de reflekterat över följderna i ett längre perspektiv. När exempelvis något moment fungerar bra så fortsätter läraren med det, utan att reflektera över syftet och/eller konsekvenser. När något moment däremot inte fungerar vid något tillfälle, då slutar läraren att använda sig av det momentet, utan att reflektera över orsakerna till varför det inte fungerade (Colnerud & Granström 2002).

Med hjälp av ett metaspråk kan tyst kunskap synliggöras, dokumenteras och analyseras, och lärarrollen därmed utvecklas. Lärarna i denna avhandlingsstudie uttrycker sig företrädelsevis på ett vardagsspråk när de i fokusgrupperna diskuterar nationella och lokala kursplaner. Det vill säga att de diskuterar på ett teorilöst sätt och känslor, åsikter och förväntningar får ett stort utrymme. Ett exempel på det är när Peter, i avhandlingens kapitel 7, hävdar att samhällskunskap är ett ämne som "*man känner på sig rätt mycket vad som egentligen är aktuellt och vad som är viktigt att kunna*" (Grupp 5). Ett sådant sätt att kommunicera om ämnesinnehåll och mål kräver ingen större eftertanke eller diskussion med elever och/eller kollegor. Inom den läroplansteoretiska traditionen anges selektiva traditioner som något som finns mer eller mindre starkt inom varje ämne. Det innebär att ett visst innehåll inkluderas medan annat exkluderas, beroende på vad som anses vara viktigt, relevant och korrekt i en viss ämneskultur (Englund 2007). För att kunna utveckla den pedagogiska verksamheten anger Colnerud och Granström (2002) att det är av vikt att lärare har tillgång till både ett vardagsspråk och till ett metaspråk, för att kunna reflektera över och att utveckla den pedagogiska verksamheten. De anger också att lärare genom sina fysiska arbetsvillkor isoleras från varandra. Det vill säga att lärare ofta arbetar ensamma i en klass och att det inte är självklart att de har tillgång till skrivbord och arbetsrum på arbetsplatsen. Det finns det relativt få organiserade tillfällen för kollektivt lärararbete, istället blir lärarna blir hänvisade till att utveckla sin kompetens på egen hand. Det försvårar utvecklandet av ett gemensamt yrkesspråk. Istället skulle lärarna kontinuerligt och på uppdrag av rektor grunda sin verksamhet och sina samtal i pedagogisk och didaktisk forskning. Kollektivt lärararbete och didaktisk kompetens i form av samtal om den dagliga yrkespraktiken med en förankring i relevant forskning skulle kunna ge en bas för lärarna att utveckla pedagogiska begrepp och att reflektera över sin undervisning. Vardagsspråket kan utvecklas till ett metaspråk genom att lärarna gemensamt reflekterar över texter och att de ifrågasätter och prövar i förhållande till deras undervisningssituation. För att ett gemensamt yrkesspråk med metainslag ska kunna utvecklas av lärare, behövs ett närmare kollegialt samarbete mellan lärarna. De behöver ha reella behov av ett gemensamt yrkesspråk för att kunna genomföra sitt vardagliga pedagogiska arbete, för att de ska finna mening i ett sådant arbete. Det behövs således också en medvetenhet hos lärarna om vikten av att de behöver ett yrkesspråk. Lärarna i denna avhandlingsstudie, säger sig inte ha några sådana behov av ett gemensamt språk. Metaspråkets funktion är att vara ett instrument för kommunikation av begrepp, antaganden, modeller och teorier, det vill säga att problematisera verksamheten. Det bidrar till att kunna göra teoretiska

beskrivningar av den pedagogiska praktiken. Ju fler tillfällen en yrkeskår har att tala om sin verksamhet på en metanivå, desto större möjligheter har de att utveckla verksamheten i praktiken (Colnerud & Granström 2002).

I de fyra möjlighetsrummen finns det en avsaknad av reflektioner och problematiseringar av lärare när det gäller arbetet med nationella och lokala kursplaner. I lärarnas samtal är reflekterande resonemang om vad syftet är med olika innehåll och moment i stort sett frånvarande. Med hjälp av Colnerud och Granström (2002) vill jag ange vikten av att som lärare ha tillgång till ett reflekterande metaspråk. Lärarna i denna avhandlingsstudie uttrycker sig med många inslag av metaforiska uttryck. Metaforerna låser fast diskussionen i vardagsnära uttryck (jfr Lakoff & Johnsson 1980/2003). Det sättet att tala om skola och utbildning bidrar snarare till stagnation än till utveckling av verksamheten. Möjligheterna att gemensamt utveckla och skapa ett professionellt språk och professionella begrepp i arbetet med kursplaner, och det metaforrika språkbruket begränsar också, snarare än utvecklar lärares språkbruk och begreppsdefinitioner. Ett vidgat sätt för lärarna att tolka, förstå och förhålla sig till de nationella kursplanerna och att arbeta med de lokala kursplanerna, skulle vara ett utvecklande av ett kollegialt yrkesspråk med inslag av metareflektioner. Det är rektorernas, skolhuvudmännens och statens ansvar att ge lärare möjlighet att utveckla en sådan kompetens.

Jag vill också hävda att behovet av ett utvecklat språkbruk är en organisatorisk fråga. För att behoven av ett utvecklat metaspråk ska bli synliga i lärares arbetssituation behöver läraryrket ta andra former och organiseras med andra förutsättningar där samarbete premieras och att det är nödvändiga inslag av lärares arbete att samarbeta med kollegor. Samarbete ska inte heller kunna vara ett arbetssätt som går att välja bort (jfr Ohlsson red. 2004)[26]. Klassrumsundervisning med fler än en lärare förutsätter reflektion och kommunikation mellan lärarna om vad som händer och sker och om hur de ska arbeta, dela på arbetsuppgifter och arbeta för pedagogisk utveckling.

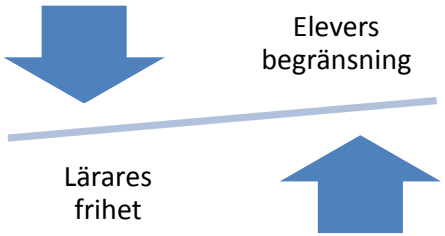
Jag vill förespråka en strävan mot ett utvecklande av lärares didaktiska kompetens där lärare reflekterar över vilket innehåll och vilka arbetsformer som är bäst lämpade i olika situationer och i olika kurser. Förhållningssättet till innehållet bör vara ett ständigt prövande och en öppenhet för olika vägar, och där ett metaspråk blir en behjälplig väg. Och där betygssättningen inte enbart upplevs som kravfylld, utan kriterierna blir väg-

[26] I Ohlsson (2004) *Arbetslag och lärande*, studeras hur samarbete och verksamhet organiseras i skolan och vilken betydelse det har för personalens lärande och vardagliga kompetensutveckling.

visare som anger vart, i vilken riktning undervisningen ska bedrivas. Betygens roll är långtifrån självklar men de kan ses som oproblematiska i förhållande till lärares planering. Målen är det som styr och betygen blir ett ”kvitto” på att målen har nåtts. Betygssättningen bör inte störa lärares planering av innehållet. Den är mer problematisk som arbetsuppgift och för hur den inverkar på elevers studier och lust och motivation.

Mellan lärare och elever

I avhandlingen har jag med hjälp av ett relationellt perspektiv (von Wright 2000) visat att de nationella kursplanerna transformeras i relation till andra fenomen och aspekter. De lokala kursplanerna blir till i relationerna mellan lärare och elever. I det följande vill jag diskutera hur den gränslösa frihet som lärarna hävdar att de nationella kursplanerna bidrar till, får konsekvenser även för relationerna mellan lärare och elever, och mellan lärare och deras kollegor. Ju större frihet den enskilda läraren har valt att göra anspråk på, desto färre blir möjligheterna till att delaktiggöra elever och att samarbeta med kollegor. Lärarnas frihetsutrymme kan ses som en maktrelation. Jag illustrerar den nedan som en gungbräda, där ett jämlikt samarbete och en delaktighetsrelation möjliggörs först då parterna får brädan i vågrätt läge genom en lika stor mängd frihet som begränsning. Läraren är den som är ytterst ansvarig för elevernas lärande, och ansvar bär med sig kontroll i form av ett huvudansvar. Men beroende på vad de arbetar med i undervisningssituationen kan gungbrädan gunga och växla läge mellan parterna. Elevernas delaktighetsutrymme är beroende av ett gunguttrymme på brädan.



Modell 7: Lärares frihet – elevers begränsning

För att elevernas delaktighetsutrymme ska kunna bli större så krävs det att lärares frihetsutrymme minskar. Kompetensen att vara delaktig, med allt vad det innebär för eleverna, av att vara van vid att bli lyssnad till, att ha ett gott självförtroende och en vilja att vara med och påverka i frågor som rör den egna utbildningen. Det är viktiga aspekter av ett demokratiskt förhållningssätt. Delaktighet är också en mänsklig rättighet, som knyts till FN:s barnkonvention och autonomiprincip (jfr SOU 1996:22). Detsamma gäller vid kollegial samverkan, för att en samverkan ska kunna ske behöver lärare minska på sitt individuella friutrymme och lyssna till sina kollegor. Samarbetet som efterfrågas med kollegorna i denna avhandlingsstudie verkar mest vara för lärarnas individuella frihets skull. Exempelvis i syfte att det ska finnas någon som undervisar klassen då läraren inte själv har möjlighet att vara närvarande. Det blir varje lärare som styr över innehållet i skolan, och som har institutionaliserad makt över arbetssätt och elevers delaktighet.

Det är anmärkningsvärt att lärarna i sina samtal om de nationella kursplanerna inte nämner rektorerna. Endast vid två tillfällen i de sex arbetslagens fokusgruppssamtal nämns skolledningen. Lärarna anger att skolledningen har ställt krav på lärarna när det gäller arbetet med de nationella kursplanerna och betygskriterierna. Rektors roll, som pedagogisk ledare, är inte något som nämns överhuvudtaget och är inget som diskuteras. Man kan anta att lärarna upplever sig som ganska ensamma i arbetet med de nationella dokumenten. För att det ska kunna bli några övergripande förändringar av arbetet i skolan, så måste skolledningen och rektor initiera, stödja och följa upp arbetet. I stärkandet av lärare i deras uppdrag ingår också ett stärkande av ett samarbete mellan rektor och lärare, där rektor är den som är den ansvariga pedagogiska ledaren.

Skolans samhällsuppdrag – en utbildningspolitisk fråga

Denna avhandlingsempiri samlades in under tidigt 2000–tal. Den utbildningspolitiska diskussionen från tidigt 2000–tal angav att lärarna inte diskuterade eller använde sig av strävansmål, utan enbart arbetade med uppnåendemålen (SOU 2007:28). Lärarnas samtal i denna avhandlingsstudie har en avsaknad av förankring av innehållet i uppnåendemål och strävansmål. Statens sätt att styra skolan med mål får inget synligt avtryck i hur lärarna talar om nationella och lokala kursplaner. Målen för skolan är samhällets gemensamma uppdrag. Det är inte lärarnas individuella ställningstaganden att ange målen. Det är en samhällsbeställning som anges i de nationella styrdokumenten. Målen i de nationella kursplanerna och betygskriterierna i respektive kurs bygger på varandra. De är beroende av varandra och de har en inbördes relation (Skolverket 2000). Lärarna i denna avhandlingsstudie väljer innehåll utan att relatera det till målen. Ett exempel på det är när lärarna uttrycker att elevernas resultat på de nationella proven kan komma som en chock. Det förstår jag som ett uttryck för att lärarnas egna mål eller snarare innehållsliga aktiviteter inte är i enlighet med de nationella kursplanernas mål. Jag vill hävda att det som lärarna får syn på när de blir chockade över elevernas resultat på de nationella proven är att de nationella kursplanernas mål (vilka de nationella proven är gjorda i relation till) inte stämmer överens med deras egna innehållsliga aktiviteter. Det finns således en diskrepans mellan lärarnas individuella kunskapskonceptioner och vad som anges i de nationella kursplanerna. När eleverna får låga kunskapsresultat på de nationella proven är det inte elevernas kunskapsnivå som vi får ett mått på, utan snarare är det ett mått på att lärarnas kunskapskonception inte är överensstämmande med de nationella kursplanernas mål. Lärarna blir sina egna kursplaner. Det är lärarnas egna kursplaner som utvärderas – inte elevernas kunskaper. Att det är lärarnas egna kursplaner som utvärderas är inte ett svar på att eleverna får en dålig utbildning med oväsentliga kunskaper. Det är snarare ett svar på att lärarna inte arbetar i enlighet med sitt statliga uppdrag, att arbeta i enlighet med de nationellt fastställda målen.

Utbildningskonceptionsanalysen visar att utbildningens innehåll riktar sig inåt mot lärarens individuella ställningstaganden, istället för utåt mot skolans samhällsuppdrag. Det är lärarna som individuellt och utifrån sina egna personliga ställningstaganden avgör vilka kunskaper eleverna behöver ha med sig i livet. De förlitar sig snarare på egen erfarenhet och tradition än till elevernas behov av demokratisk- och vetenskaplig kunskap. Beroende på lärarnas personliga syn på kunskap så tar utbildningen olika riktning för samhällsuppdraget. Gemensamma kunskaper som ele-

verna behöver ha med sig ut i samhället som vuxna samhällsmedborgare är inget som diskuteras av lärarna.

Riskzon för utbildningens likvärdighet

Om lärarna blir sina egna kursplaner innebär det också en problematik för utbildningens likvärdighet att lärarna uttrycker att de kan arbeta i stort sett hur de vill och med vad de vill, och att de ändå arbetar i enlighet med (målen i) de nationella kursplanerna. En lärare uttrycker i avhandlingen att han tycker att staten borde gå in med formuleringar på en godkänt nivå för att garantera likvärdigheten. I läroplanen anges det att det är målen, målformuleringarna som ska vara garant för likvärdigheten:

> Normerna för likvärdigheten anges genom de nationella målen. En likvärdig utbildning innebär inte att undervisningen ska utformas på samma sätt överallt eller att skolans resurser ska fördelas lika. Hänsyn ska tas till elevernas olika förutsättningar och behov. Det finns också olika vägar att nå målet (Lgr 11 s. 8).

Englund och Quennerstedt (2008) menar att innebörderna i likvärdighetsbegreppet har förskjutits över tid, och att det är en förskjutning som fortfarande pågår. Den började i slutet av 1990–talet och kopplas allt mer till måluppfyllelse och betygsättning. Tidigare garanterades likvärdighet med hjälp av målen, nu har fokus förflyttats till betygsresultaten. Elever som lämnar skolan utan att ha erhållit godkända betyg ses som ett hot mot likvärdigheten. I skolverksrapporten (2012) *Likvärdig utbildning i svensk grundskola?* anges att skillnaderna mellan skolor och elevers betygsresultat har ökat sedan 1990–talet. Det ses som ett uttryck för att utbildningens likvärdighet minskar.

Liknande argument om nationella styrdokument

I avhandlingsstudier från 1990-talet anges att lärare uttrycker sig på snarlika sätt om nationella styrdokument, som lärarna i denna avhandling gör, trots att det då var en helt annan typ av styrdokument. Stukát (1998) undersöker i sin avhandling *Lärares planering under och efter utbildningen*, hur lärares undervisningsplanering ser ut, för studenter på lärarutbildningen och lärare som har flera års yrkeserfarenhet. I undersökningen yttrar lärare en liknande utsaga om styrdokument som den som lärarna i min avhandlingsstudie anger om att de nationella kursplanerna innehar en gränslös frihet. Det är intressant av flera skäl, dels att det uttrycktes av en lärare i slutet av 1990–talet när det var andra nationella kursplaner som angav riktning för verksamhetens innehåll. Dels att den läraren, liksom

lärarna i denna avhandlingsstudie, använder ett förhållningssätt gentemot de nationella kursplanerna för att i efterhand bekräfta sina egna sedan tidigare gjorda pedagogiska ställningstaganden. Läraren i Stukáts undersökning anger följande:

> Om man jobbar någorlunda normalt, och sen efter går och tittar på planen, så stämmer det ju. Alla de här bitarna finns ju i det man jobbar med. Det är klart att man kan missa någonting, men den är ju så luddigt hållet så det håller ju ändå. Så styrdokumenten, jag tycker man kan bortse från dem, om jag ska vara riktigt ärlig (Stukat 1998 s. 182).

Vad betyder det att det finns så pass liknande argument om andra nationella styrdokument? Kan det förstås som ett uttryck för en kultur inom läraryrket, ett vedertaget förhållningssätt till nationella styrdokument? Det är ingen slutsats jag har möjlighet att dra utifrån mina avhandlingsresultat men jag finner det motiverat att ställa frågan. I Skolverket (2013) anges att ett ämnes tidigare traditioner är starka, och att gamla och nya idéer existerar sida vid sida i skolan. Jag kan enbart ansluta mig till att det verkar vara ett förekommande förhållningssätt hos lärare. Inom den läroplansteoretiska traditionen anges selektiva traditioner som något som finns mer eller mindre starkt inom varje ämne. Det innebär att ett visst innehåll inkluderas medan annat exkluderas, beroende på vad som anses vara viktigt, relevant och korrekt i en viss ämneskultur.

I Skolverkets (2005) enkätundersökning *Hur används kursplanerna i skolan?* anger lärare och rektorer att styrdokumenten är den sammantaget viktigaste utgångspunkten för lärarnas planering är styrdokumenten, oavsett stadier och ämnen. Jag funderar över om även lärarna i min avhandlingsstudie skulle ange att styrdokumenten var det viktigaste planeringsinstrumentet, att de själva anser att de använder sig av de nationella kursplanerna i sin planering. Det intressanta är hur, på vilka olika sätt som lärarna använder de nationella kursplanerna som planeringsinstrument. Vid en närmare undersökning av hur lärarna i denna avhandlingsstudie använder sig av de nationella kursplanerna så visar det sig vara väldigt individualistiskt och handla om ett bekräftande av lärarnas egna pedagogiska ställningstaganden snarare än ett användande av innehållet i dokumenten.

Ett stärkande av lärare i deras uppdrag

Efter det att denna avhandlingsempiri samlats in har det genomförts ytterligare en läroplansreform med en ny skollag (2010:800) som trädde i kraft under 2010 i vilken skolans verksamhet mer kom att styras juridiskt. Idag finns en starkare statlig styrning av skolan genom de nationella kursplanerna och det är fler krav på resultatutvärdering. 2011 inrättades en läroplan för grundskolan, Lgr11, läroplan för gymnasieskolan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskolan 2011 (SKOLFS 2011:144, SKOLFS 2010:14, SKOLFS 2010:261) samt därefter även en ny läroplan för vuxenutbildningen (SKOLFS 2012:101). I samband med att de nya läroplanerna för grundskolan, gymnasieskolan[27] och vuxenutbildningen trädde i kraft infördes även en ny betygsskala (Prop. 2008/09:66).

Läroplansreformen under 2010–talet innebar ett än tydligare riktat uppdrag mot resultatuppföljning. Utifrån det resultat som jag i avhandlingen visar vill jag ange en annan väg än starkare styrning och fler krav på resultatutvärdering, när det gäller skolans verksamhet och lärares uppdrag. Det är snarare en fråga för rektorer och skolhuvudmän, och att kontinuerligt som en del av skolans verksamhet ta ansvar för att det ges rum av möjligheter för lärare att under hela deras yrkeskarriär arbeta för ett utvecklande av deras didaktiska kompetens och yrkesspråk, i form av:

- Ett stärkande av en innehållsdidaktisk diskussion med en *medvetenhet* hos lärarna om att innehåll i kurser innebär att göra val.
- Ett stärkande av lärarnas möjligheter att diskutera *vilka* val de gör och *varför* de gör de valen.
- Ett stärkande av lärarnas *analytiska och reflexiva* förmåga.
- Ett stärkande av ett mer utvecklat *yrkesspråk* så att tyst kunskap synliggörs och verbaliseras.
- Ett stärkande av lärares sätt att arbeta så att *elevernas* möjligheter att bli *delaktiga* ökar och att det ges större möjligheter till *kollegial samverkan*.

[27] Prop 2003/04:140 *Kunskap och kvalitet – elva steg för utvecklandet av gymnasieskolan.*

Summary: The syllabus as a space of possibilities – a study of the transformation of national syllabuses into local ones

Introduction and aim of the study

How teachers interpret and understand national syllabuses is a question of recurring interest in education. For one thing, it is of interest with regard to the governance of schools: is it possible to govern schools by means of national syllabuses, and if so what kind of education do we end up with? Secondly, the question is of interest from an epistemological standpoint: what kind of knowledge is presented to students in schools, and what kind of knowledge informs teachers in their work as they interpret the national syllabuses in different ways? A third concern, also related to teachers' knowledge, is the education of democratic citizens and the question of what kind of knowledge students end up with. The present thesis focuses on and analyses these questions. When the empirical data for the thesis were collected (in 2000 and 2004), national syllabuses in Sweden were regarded as representing an approach known as management by objectives. It was the responsibility of teachers to interpret and formulate the content and method of their courses. This gave the teachers space and freedom in their work (Skolverket 2000).

In the thesis, I take as my point of departure Englund's (1986) theoretical curriculum research, in which the governance documents of schools and educational policy texts are problematized and understood as interpretable texts that are the result of political compromises. Education is seen as situated in a constant field of tension between various social, political and ideological forces. The interpretations that are possible will, I argue, vary and change over time.

My contribution to curriculum research is to study and analyse how Swedish national syllabuses are transformed into local ones through teachers' organized conversations. I do so with a focus on possible content, and ask what 'spaces of possibilities' this opens up, what knowledge is expressed in local syllabuses, and what implications this has for the educational task entrusted to schools by society.

Theory

Transformation and a relational understanding of national syllabuses

The theories used to analyse the transformation of national syllabuses are those of a relational perspective (von Wright 2000), together with the theories of Ricoeur (1993) and Kristensson Uggla (1994). I have elaborated a model to illustrate *how* national syllabuses are transformed into local ones and *what* they are transformed in relation to. This transformation model is inspired by a relational perspective based on an understanding that a national syllabus carries meaning when transformed into a local one, in relation to one or more aspects. My study analyses what is expressed regarding national syllabuses in teachers' conversations, but also what is said about the syllabuses in relation to other aspects. I have studied the teachers' conversations in depth, in order to understand what aspects the national syllabuses are transformed in relation to. The model presented shows that national syllabuses are transformed into local ones through teachers' conversations in relation to four aspects, referred to here as transformational aspects. The first aspect is that of the *Teacher*, that is, the teacher's own experience and pedagogical views regarding *ways of working and content*. The second is *Text and society*, and concerns the texts and the societal phenomena that come up in teachers' conversations when they talk about the *content* of courses and the *inspiration* for that content. The third aspect, *National syllabuses*, concerns the teachers' discussions about the content of national syllabuses. Here, teachers mainly discuss grades, criteria and assessment. The fourth aspect, *Students*, concerns the students as actors and their opportunities to participate in the practical interpretation and application of syllabuses.

These transformational aspects cannot be strictly separated from each other, and transformation can and does occur in relation to one or more of them at the same time. The four aspects are present in different ways in the teachers' conversations. Analytically I have chosen to keep them apart, with the aim of studying the transformation of national syllabuses in relation to each of these four specific aspects.

Space of possibilities

The local syllabuses that emerge from the transformation of national ones are analysed using the analytical concept of a space of possibilities. This concept helps to identify the possibilities which local syllabuses give rise to in terms of teachers' potential actions, and is inspired by the theories of Forsberg and Wallin (2006) and Englund (1990). As an analytical tool, it supports and informs ways of understanding and analysing local syllabuses

and the scope for action which they open up. What the teachers express about national and local syllabuses can be understood as social actions. When they talk about national syllabuses, they are performing social actions. That is, what they are saying and how they say it indicates the potential in terms of what actions are possible. The analytical tool of a space of possibilities outlines the potential scope for action to which local syllabuses contribute. It indicates, based on what teachers express concerning the national syllabuses, what potential actions are available to them in pedagogical situations in the future.

Conceptions of knowledge and education

To analyse what teachers express regarding the implications of local syllabuses for future pedagogical actions, I make use of Wahlström's (2009) three conceptions of knowledge: the meaning-making, the essentialist and the result-oriented conception. These conceptions help me to analyse what view of knowledge is expressed in local syllabuses and what future pedagogical actions this view makes possible. To analyse what implications local syllabuses have for the role of education in society, I use two conceptions of education: the scientific-rational and the democratic conception (Englund 1986). The tension between these two educational conceptions forms the frame of reference within which I discuss education and its role in society.

Methodology

The research method I use to study the transformation of national syllabuses into local ones is that of the focus group. Six focus-group studies were carried out, involving subject-specialist teachers of Swedish and civics (social studies) working in years 7–9 of compulsory school, at upper secondary school and in adult education. The transformation of national syllabuses into local ones was studied through the teachers' conversations on the topic of national and local syllabuses. The focus-group method was inspired by Wibeck (2000, 2002). The conversations on syllabuses in the focus groups consist partly of teachers' individual statements, and partly of their collective views. Participants not only express their own opinions; what they express is said in relation to a variety of other phenomena and in relation to the other teachers' opinions (cf. von Wright 2000). The advantage of the focus group is that it allows us to capture these processes.

Four spaces of possibilities

The transformation of national syllabuses into local ones, in relation to the four transformational aspects, opens up the following four spaces of possibilities. These spaces indicate what the national syllabuses are transformed into locally, and what potential scope for action the local syllabuses create.

Space of possibilities 1 arises from the analysis of the transformation of national syllabuses into local ones in relation to the transformational aspect of the Teacher, that is, in relation to the teachers' own experiences and their pedagogical points of view. This space of possibilities is referred to as *Legitimacy and limitless freedom for teachers*. The analysis shows that the teachers feel that they have considerable freedom to shape the content and methods of their teaching, and that the local syllabuses make possible both individual and collective interpretations. The teachers use the syllabuses in such a way that they mainly serve to confirm for them the track or line of thought that they are on. In discussions with colleagues, they use the concept of 'syllabus' in their reasoning to legitimize and confirm their own pedagogical standpoints. The only constraint which teachers perceive in the national syllabuses is grading, which they say limits the ways in which they can work.

Space of possibilities 2 arises from the analysis in relation to the transformational aspect of Text and society. It is labelled *Courses and freedom in the choice of content*, and indicates a space of possibilities in which teachers use the scope for interpretation embodied in national syllabuses to choose not to make use of those syllabuses. They turn instead to other texts and other aspects of society. The national syllabuses are not texts which they actively use; instead, they rely on their experience and tradition. Rather than being guided by pedagogical or didactic competence (relating to why a particular content is relevant, cf. Englund 1990), the content the teachers refer to is based more on a general civic competence regarding how society is structured and on media news coverage as a guide to the content of teaching. Teachers are very confident about what content should be included, and express the view that this need not have been documented in the syllabuses. As teachers, they also feel that they do not need to use the national syllabuses to any great extent, as the national curriculum has become 'second nature' to them. They argue that their approach is possible because the scope for interpretation is generous. The teachers use the scope for interpretation which the national syllabuses allow regarding content to turn away from those syllabuses. They use standardized tests to determine whether students are on the right track in terms of knowledge.

This takes the place of working with the goals defined in the national syllabuses, in cooperation with students, and of both teachers and students knowing where they stand in relation to those goals. No attempt is made to relate the standardized tests to the goals set in national syllabuses. The national syllabuses' openness to interpretation gives teachers a freedom to turn away from the syllabuses towards other texts, other aspects of society, and tests with other goals.

Space of possibilities 3, *The requirement to grade students puts demands on teachers*, concerns the potential scope for action indicated by local syllabuses transformed in relation to the transformational aspect of National syllabuses. This space of possibilities has to do with grades and criteria, since these are the things teachers mainly discuss when talking about the national syllabuses. It indicates that there are demands on the teachers and that, in their teaching, they strive to achieve a level that will enable all their students to reach the goals set. This and grading are the factors which teachers indicate restrict their scope for action. The level of knowledge given priority by teachers is one whereby all students reach the goals and achieve at least a pass grade. This means that students who have already achieved a pass risk not being given the opportunity to acquire a deeper knowledge of the subject. Teachers believe that the criteria for the higher grades are too demanding. They state that it is harder to work with and formulate criteria for these grades. One teacher creates additional criteria for the higher grades, inspired by the basic values and democratic mission of schools.

This space of possibilities also points to demands from another direction, namely the school leadership, who demand of teachers that all students should know at the beginning of a course what the grading criteria are for the course. This in turn requires an open knowledge and learning process, which teachers need to communicate to their students. There is a discrepancy in this space of possibilities between the quality which teachers intend to be achieved in tasks formulated in relation to grading criteria, and how students understand and perform those tasks.

The endeavour to ensure fair assessment and grading is represented in this space of possibilities by a spectrum ranging from teachers together assessing students' essays, to individual teachers giving lower priority to learning situations in favour of individual testing of students' knowledge.

It emerges that teacher–student interviews relating to grades have different purposes for different teachers. Grades can be something that is delivered by the teacher to the student, or they can be a part of cooperating with students in their learning process. This space of possibilities indicates

that a close reading of national syllabus texts by teachers tends to cause them difficulties and to accentuate their differing positions, rather than help them to reach agreement and find ways of cooperating on criteria and grading.

Space of possibilities 4, *Limited participation for students*, concerns the potential scope for action indicated by local syllabuses transformed in relation to the transformational aspect of Students. It has to do with the scope which students have to participate in the interpretation and application of syllabuses. When it comes to the national syllabuses, that scope is limited. Teachers tend not to relinquish their control, or alternatively relinquish too much of it, so that students are unable to take responsibility and become involved in local work on syllabuses. The teachers claim interpretive precedence in relation to national syllabuses. Students who are used to reading theoretical and abstract texts are given greater scope for participation by teachers than those who are less theoretically inclined. Participation is reduced to students having the possibility of making various kinds of choices. Teachers claim that students need to be taught participation in order to be able to participate; that they mature over the years and learn by themselves to work more independently; and finally that they learn to plan independently through trial and error. Teachers do not respond to students' initiatives and their wish to become involved.

Individualistic conception of knowledge

The four spaces of possibilities were analysed with the aim of investigating what view or views of knowledge they express. Using space of possibilities as an analytical tool, I understand that, as regards views of knowledge, the teachers' space of possibilities does not meet the criteria indicated by Wahlström's (2009) conceptions of knowledge. The analysis shows that the essentialist, result-oriented and meaning-making conceptions are not particularly conspicuous in the space of possibilities created by the local syllabuses. What emerges, rather, is another conception of knowledge, which I term an individualistic conception.

This refers to the individual knowledge of teachers. Teachers rely on their own knowledge and experience, rather than reading, interpreting and developing an understanding of what the national syllabuses mean *in relation* to that experience and knowledge, or in relation to their colleagues. The conception of knowledge that emerges from my analysis of the spaces of possibilities is not rooted in the national syllabuses, but in the teachers' individual understanding of knowledge. The results of the analysis that has

revealed this individualistic conception of knowledge can be summarized in the following five points:

1) Teachers use the term 'syllabus' to legitimize their own pedagogical points of view. It is found here that it is unusual for teachers to carry out close interpretations of the texts of the national syllabuses. Instead, they use the term 'syllabus' in a particular way, to legitimize their own pedagogical understandings in relation to their colleagues.

2) Teachers rely on their own experience and tradition instead of the national syllabuses. Among the teachers in this study, there is a view of knowledge that is taken for granted. What is to be included in a course and why is a given, and not something to be discussed. Teachers know what content is relevant without even having to state why. They have an instinctive understanding of what constitutes 'school knowledge', based on the national curriculum, the way society is organized, media news coverage etc. The content which teachers refer to is more a matter of a kind of societal or civic competence, than of didactic and pedagogical competence as a guide to the content of courses.

3) Goals are not reflected in the tests carried out. A great deal of faith is placed in tests as a measurement of students' knowledge. As teachers see it, these tests have no explicit connection to national syllabus goals. There is thus a missing link between those goals and the tests which the teachers use.

4) Little scope to create new meaning. In relation to both colleagues and students, there is little space for new meaning to come about. As an example of this, teachers do not allow opinions and understandings to come to the surface in their discussions with one another. They mainly work individually with syllabuses, which means that the scope for student participation is relatively limited.

5) Metaphorically rich use of language contributes to limiting teachers' reflection and development of concepts. By the way they discuss national syllabuses, teachers limit themselves and each other as regards creating new meaning and developing a professional language and professional concepts when working with local syllabuses. There is no space to extend the individualistic use of language to a collective and shared way of relating to national syllabuses.

Inwards towards the teacher

I have also studied local syllabuses in relation to society, that is, their implications for the educational task of schools in an analysis of educational conceptions. The results show that the education provided is directed inwards towards the teachers' individual points of view, rather than outwards to a clear educational task entrusted to schools by society. Teachers create their own individual syllabuses, with their own frame factors that are well known to them. Being directed inwards towards the teachers, education will – depending on the teacher's personal view of knowledge – take different paths in relation to the societal task of schools. This indicates that several different societal tasks are possible. The school becomes the teachers' individual arena, rather than a public one. It is possible to conclude that there are elements here of a patriarchal conception of education (Englund 1986), understood as the teacher being the patriarch. At school, it is the teacher who rules, at least as regards institutionalized power over content, ways of working and, as we have seen, differing opinions as to the extent to which students are to be participants. As shown, a balance of power is part of the teacher's occupation. It is concluded here that teachers become their own syllabus.

Towards didactic competence and a metalanguage

The choices which teachers make have the consequence, as this study indicates, that national syllabuses receive relatively little attention in their planning. In this concluding section, I will comment on what I see as challenges at the level of teachers' planning, as well as at an educational policy level.

One clear finding of this study is that teachers do *not* use the goals stated in national syllabuses to any great degree in their planning. They choose content without relating it to those goals. The question of grading is a recurring topic when teachers discuss limitations in their work. Having to grade students places various demands on teachers, demands that come from several directions. School leaders and students make different kinds of demands regarding how this task is to be performed. In a curriculum theory tradition (Englund 1990), content is always connected to choice. This means that when teachers choose one kind of content, they are automatically rejecting another.

The analysis undertaken here of the spaces of possibilities arising from syllabuses, with reference to conceptions of knowledge, reveals the teachers' choices of views of knowledge. Those views indicate and form the basis for potential pedagogical actions.

The teachers' space of possibilities in terms of views of knowledge is less differentiated than is indicated in Wahlström's (2009) three conceptions of knowledge. What emerges here is an individualistic conception of knowledge. That is, teachers fall back on their own experience, rather than reading, interpreting and developing an understanding of what the national syllabuses mean *in relation to* their experience and knowledge. There is no discussion among them about what kind of knowledge is to be developed, in relation to the syllabuses' requirements. In this thesis it is argued that teachers need to understand the importance of didactic competence (Englund 1990) in order to be able to carry out their work.

As noted, having a capacity to problematize content gives teachers alternatives when they are relating content to the goals for their work. Those goals should form the basis for their choices of content and pedagogical approach. Reflection on, problematizing of, and awareness of different kinds of knowledge will enable teachers to put knowledge in perspective. This, I argue, is a didactic competence of importance for teachers.

To promote reflection on different kinds of knowledge in didactics and planning, teachers will need to develop their (professional) language. In the teachers' conversations about national syllabuses studied here, there is no very clear evidence of a didactic competence. Everyday language could be developed into a *metalanguage* if teachers jointly reflected upon texts and if they questioned and tested different understandings of them in relation to their educational settings. To develop a common professional language containing elements of metalanguage, there needs to be closer collegial cooperation among teachers. That is, they need to have a real concern to develop a common language in their everyday work, in order to find that work meaningful. I argue that teachers need to be aware of the importance of developing a didactic competence, built on developing a metalanguage.

The teachers in this study, however, claim they do not need a metalanguage to improve their didactic competence. I argue that a metalanguage is an instrument for the communication of concepts, models and theories, all for the purpose of problematizing the task of teachers. A metalanguage will offer different theoretical descriptions of pedagogical practice. The more opportunities a group of teachers have to talk about their work on a meta level, the more choices they will have when it comes to finding a variety of solutions in their practice (Colnerud & Granström 2002).

I would also argue that the need to develop a meta level of language is an organizational question. If the need for a metalanguage is to become visible in the work situation of teachers, teaching will have to take on dif-

ferent forms and be organized differently, so that cooperation with colleagues is rewarded and regarded as a necessary element of a teacher's work (cf. Ohlsson ed. 2004). Cooperation in the classroom among teachers demands reflection and communication between teachers, for example on what work is to be carried out, what has happened along the way, and who does what, connecting back to a mindset of pedagogical reflection and alternative choices.

I would advocate a move towards a didactic competence which means that teachers reflect upon content and different ways of performing tasks, suited to different situations and courses. This, I would argue, is a mindset that demands that content be constantly tested and reappraised, creating an openness to paths not yet tried. It is here that a metalanguage is invaluable in giving teachers several options in arguing for or against their understanding of their task. With such a mindset, moreover, the setting of grades will not be perceived purely as a chore. Instead, grading criteria will act as a signpost pointing the way, and teachers with a metalanguage will discuss options for achieving the goals stated.

The empirical data for this thesis were collected in the early years of the 2000s. In the educational policy discussion of that period, it was argued that teachers did not talk about or make use of what are termed 'goals to aim for', but concerned themselves solely with 'goals to be attained' (SOU 2007:28). In the teachers' conversations in this study, there is no indication of content being linked to either 'goals to aim for' or 'goals to be attained'. I find that state governance of school education by means of goals has no impact on the local practice of schools. The goals set out in national governance documents define a common task, entrusted to schools by society. The goals contained in national syllabuses and the grading criteria for each course are interdependent (Skolverket 2000). This study has shown that teachers choose content without reference to these goals. One indication of this is when they say that the students' results on national tests can come as a shock. I take such reactions to mean that the teachers' goals, or rather their activities relating to content, are not at all in line with the goals of the national syllabuses. I argue that what teachers realize when they are shocked at students' results on national tests is that their own pedagogical and didactic activities are not in agreement with national syllabus goals, which the tests are based on. There is a discrepancy here between the teachers' individual conceptions of knowledge and the guidelines laid down in national syllabuses. When students gain low scores on (national) knowledge tests, I would argue that this represents, not a measure of the students' level of knowledge, but a signal that the teachers' knowledge conception is not aligned with national syllabus goals. I would

also argue that teachers become their own syllabus. What we find being evaluated in the national tests is the teachers' own syllabus and not (as intended) the students' knowledge.

The curriculum reforms of the 2010s have brought an even greater emphasis on monitoring results. Based on the findings of this thesis, I would point to an alternative to tighter steering and control of the work of schools and teachers, an alternative that entails a development of the didactic competence and professional language of teachers.

Referenser

Arfwedson, Gerd (2003): Curriculum as a teacher problem. I Eva Forsberg (red.): *Skolan och tusenårsskiftet: en vänbok till Ulf P Lundgren,* s. 189–204. Uppsala: STEP, Department of Teacher Education, Uppsala University.

Carlgren, Ingrid & Englund, Tomas (1996): Innehållsfrågan, didaktiken och läroplansreformen. I Tomas Englund (red.): *Utbildningspolitiskt systemskifte?* s. 214–227. Stockholm: LHS Förlag.

Claesson, Silwa; Hallström, Henrik; Kardemark, Wilhelm & Risenfors, Signild (2011): Ricoeurs kritiska hermeneutik vid empiriska studier. *Pedagogisk Forskning i Sverige, 16*(1), s. 18–35.

Colnerud, Gunnel & Granström, Kjell (2002): *Respekt för läraryrket. Om lärares yrkesspråk och yrkesetik*. Stockholm: HLS Förlag.

Dahllöf, Urban (1999): Det tidiga ramfaktorteoretiska tänkandet. En tillbakablick. *Pedagogisk Forskning, 4*(1), s. 5–29.

Dewey, John (1999): *Demokrati och utbildning*. Göteborg: Daidalos.

DS 2001:48. *Samverkande styrning – om läroplanerna som styrinstrument*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Englund, Tomas (1980): *Medborgerlig läroplanskod för folkskola, fortsättningsskola och grundskola 1918/19–?* Stockholm: Institutionen för pedagogik. Högskolan för lärarutbildning i Stockholm.

Englund, Tomas (1986): *Curriculum as a Political Problem. Changing Educational Conceptions, with Special Reference to Citizenship Education*. Lund: Studentlitteratur. [På svenska: Englund, Tomas (2005): *Läroplanens och skolkunskapens politiska dimension*. Göteborg: Daidalos.]

Englund, Tomas (1990): På väg mot en pedagogiskt dynamisk analys av innehållet. *Forskning om utbildning, 17*(1), s. 19–35.

Englund, Tomas (1992): Önskas professionella lärare? Nja, helst didaktiskt kompetenta. *Didaktisk Tidskrift, 2*(2–3), s. 30–45.

Englund, Tomas (1993): Tre olika undervisningskonceptioner och förespråkandet av undervisning som kommunikativ argumentation. *Utbildning och demokrati, 2*(1), s. 23–40.

Englund, Tomas (1994): *Samhällsorientering och medborgarfostran i svensk skola under 1900-talet*. Uppsala: Pedagogiska institutionen, Uppsala universitet.

Englund, Tomas (red.) (1996): *Utbildningspolitiskt systemskifte?* Stockholm: HLS.

Englund, Tomas (1997): Undervisning som meningserbjudande. I Mikael Uljens (red.): *Didaktik: teori, reflektion och praktik,* s. 120–145. Lund: Studentlitteratur.

Englund, Tomas (red.) (2004): *Skillnad och konsekvens Mötet lärare – studerande och undervisning som meningserbjudande*. Lund: Studentlitteratur.

Englund, Tomas (2007): Is there a future for (Swedish) curriculum theory? I Eva Forsberg (red.): *Curriculum Theory Revisited*. Uppsala University Studies in Educational Policy and Educational Philosophy: Research Reports 10, s. 31–41.

Englund, Tomas (red.) (2007): *Utbildning som kommunikation. Deliberativa samtal som möjlighet.* Göteborg: Daidalos.

Englund, Tomas (2011): The linguistic turn within curriculum theory. *Pedagogy, Culture & Society, 19*(2), s. 193–206.

Englund, Tomas (red.) (2012): *Föreställningar om den goda läraren.* Göteborg: Daidalos.

Englund, Tomas; Forsberg, Eva & Sundberg, Daniel (red.) (2012): *Vad räknas som kunskap? Läroplansteoretiska utsikter och inblickar i lärarutbildning och skola*. Stockholm: Liber.

Englund, Tomas & Quennerstedt, Ann (red.) (2008): *Vadå likvärdighet? Studier i utbildningspolitisk språkanvändning*. Göteborg: Daidalos.

Forsberg, Eva (2000): *Elevinflytandets många ansikten*. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.

Forsberg, Eva & Wallin, Erik (2006): Skolan som moraliskt rum. I Eva Forsberg & Erik Wallin (red.): *Skolans kontrollregim – Ett kontraproduktivt system för styrning?* s. 8–18. Stockholm: HLS Förlag.

Gustavsson, Bernt (1996): *Bildning i vår tid. Om bildningens möjligheter och villkor i det moderna samhället*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.

Gustavsson, Bernt (2002): *Vad är kunskap? En diskussion om praktisk och teoretisk kunskap*. Stockholm: Skolverket.

Gustavsson, Bernt & Wahlström, Ninni (2004): *Vetandet, kunnandet och klokheten – tre former av kunskap och hur dessa framträder i gymnasieskolans kursplaner*. Intern rapport. Stockholm: Skolverket.

Johansson, Bertil & Johansson, Britt (1994): *Att styra eller inte styra. En kritisk granskning av den svenska grundskolans förändrade styrning med inriktning mot planeringsdokument*. Lund: Pedagogiska institutionen, Lunds universitet.

Jönsson, Anders (2011): *Lärande bedömning*. Malmö: Gleerup.

Knutas, Agneta (2008a): *Mellan styrning och moral. Berättelser om ett lärarlag,* Örebro: Örebro Studies in Education 25.

Knutas, Edmund (2008b): *Mellan retorik och praktik. En ämnesdidaktisk och läroplansteoretisk studie av svenskämnena och fyra gymnasielärares svenskundervisning efter gymnasiereformen 1994*. Falun: Högskolan i Dalarna. Doktorsavhandlingar inom den Nationella Forskarskolan i Pedagogiskt Arbete 14. Doktorsavhandlingar i Pedagogiskt arbete 24.

Kristensson Uggla, Bengt (1994): *Kommunikation på bristningsgränsen*. En studie i Paul Ricoeurs projekt. Stockholm: Brutus Östlings Bokförlag Symposium.

Kvale, Steinar (1997): *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.

Lakoff, George & Johnson, Mark (1980/2003): *Metaphors We Live By*. Chicago och London: The University of Chicago Press.

Linde, Göran (2004): *Mål och kunskapsformer i gymnasieskolans kursplaner*. Intern rapport. Stockholm: Skolverket.

Lindensjö, Bo & Lundgren, Ulf P (2000): *Utbildningsreformer och politisk styrning*. Stockholm: HLS Förlag.

Lundgren, Ulf P (1972): *Frame Factors and the Teaching Process. A contribution to curriculum theory and theory on teaching*. Stockholm: Almqvist & Wiksell, Göteborg Studies in Education Sciences, 8.

Lundgren, Ulf P (1979): *Att organisera omvärlden. En introduktion till läroplansteori*. Stockholm: LiberFörlag på uppdrag av Gymnasieutredningen 1979.

Lundgren, Ulf P; Lundahl, Christian & Román, Henrik (2004): *Läroplaner och kursplaner som styrinstrument*. Intern rapport. Stockholm: Skolverket.

Lgr 62. Läroplan för grundskolan 1962. Allmän del. Skolöverstyrelsens skriftserie 60. Stockholm: SÖ-förlaget.

Lgr 69. Läroplan för grundskolan 1969. Allmän del. Stockholm: Skolöverstyrelsen och Liber Utbildningsförlaget.

Lgr 80. Läroplan för grundskolan 1980. Allmän del. Stockholm: Skolöverstyrelsen och Utbildningsförlaget.

Lgr 11. Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011. Stockholm: Skolverket.

Lgy 11. Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskolan. Stockholm: Skolverket.

Lpf 94. Läroplan för de frivilliga skolformerna. Gymnasieskolan, gymnasiesärskolan, den kommunala vuxenutbildningen, statens skolor för vuxna och vuxenutbildningen för utvecklingsstörda. Stockholm: Skolverket.

Lpo 94. Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet. Stockholm: Skolverket.

Mercer, Neil (2004): *Words & Minds. How We Use Language to Think Together*. London: Routledge.

Morawski, Jan (2010): *Mellan frihet och kontroll. Om läroplanskonstruktioner i svensk skola*. Örebro: Örebro Studies in Education 28.

Nytell, Ulf (1994): *Styra eller styras? En studie av skolledares arbete och arbetsvillkor*. Uppsala: Uppsala Studies in Education, 58.

Ogden, Terje (2003): *Social kompetens och problembeteende i skolan – kompetensutvecklande och problemlösande arbete*. Stockholm: Liber.

Ohlssons, Jon (red.) (2004) *Arbetslag och lärande. Lärares organiserande av samarbete i organisationspedagogisk belysning*. Lund: Studentlitteratur.

Pinar, William F; Reynolds, Wiliam M; Slattery Patrick & Taubman, Peter M (1995/2004): *Understanding Curriculum: an Introduction to the Study of Historical and Contemporary Curriculum Discourses*. New York: P. Lang.

Prop 1992/93:250. *Ny läroplan och ett nytt betygssystem för gymnasieskolan, komvux, gymnasiesärskolan och särvux*.

Prop 2003/04:140. *Kunskap och kvalitet – elva steg för utvecklingen av gymnasieskolan*.

Prop 2008/09:66. *En ny betygsskala*.

Quennerstedt, Ann (2006): *Kommunen – en part i utbildningspolitiken?* Örebro: Örebro Studies in Education 14.

Ricoeur, Paul (1993): *Från text till handling. En antologi om hermeneutik*. Stockholm: Brutus Östlings Bokförlag Symposion.

Ricoeur, Paul (2003): *The Rule of Metaphor*. The Creation of Meaning in Language. London: Routledge.

Riksrevisionen (2004): *Betyg med lika värde? En granskning av statens insatser*. Stockholm: Riksrevisionen.

Román, Henrik (red.) (2005): *Kursplaner som styrdokument*. Uppsala: STEP, Department of Education, Uppsala University.

SFS 1999:903. *Förordning om försöksverksamhet med utbildning utan timplan i grundskolan*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Skollag 2010:800. SFS Stockholm: Utbildningsdepartementet.

SKOLFS 2000:2. *Skolverkets föreskrifter om kursplaner och betygskriterier för kurser i ämnet svenska i gymnasieskola och inom gymnasial vuxenutbildning*.

SKOLFS 2000:7. *Skolverkets föreskrifter om kursplaner och betygskriterier för kurser i ämnet samhällskunskap i gymnasieskolan*.

SKOLFS 2000:135. *Förordning om kursplaner för grundskolan*.

SKOLFS 2004:23. *Skolverkets allmänna råd om det lokala arbetet med tillämpningen av nationella mål och betygskriterier*.

SKOLFS 2010:14. *Förordning om examensmål för gymnasieskolans nationella program*.

SKOLFS 2010:261. *Förordning om ämnesplaner för de gymnasiegemensamma ämnena*.

SKOLFS 2011:144. *Förordning om läroplan för gymnasieskolan*.

SKOLFS 2012:101. *Förordning om läroplan för vuxenutbildningen*.

Skolverket (2000): *Grundskolan: kursplaner och betygskriterier. Kommentarer*. Stockholm: Fritzes.

Skolverket (2004): *Likvärdig bedömning och betygsättning*. Allmänna råd och kommentarer. Stockholm: Fritzes.

Skolverket (2005): *Hur används kursplanerna i skolan? – några resultat från en enkätundersökning 2004*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket (2008): *Kursplaner – ett rättesnöre? Lärare om kursplanerna i samhällskunskap, svenska och kemi*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket (2012): *Likvärdig utbildning i svensk grundskola? En kvantitativ analys av likvärdighet över tid*. Stockholm: Fritzes.

Skolverket (2013): *Forskning om skolreformer och deras genomslag*. Stockholm: Skolverket.

Skott, Pia (2009): *Läroplan i rörelse. Det individuella programmet i möte mellan nationell utbildningspolitik och kommunal genomförandepraktik*. Uppsala: Acta Universitatis Upsalisensis: Uppsala Studies in Education No 122.

SOU 1946:31. *1940 års skolutrednings betänkanden och utredningar*. Nr VI. Skolans inre arbete. Stockholm.

SOU 1948:27. *1946 års skolkommissions betänkande med förslag till riktlinjer för det svenska skolväsendets utveckling*. Stockholm.

SOU 1961:30. *1957 års skolberedning. Huvudbetänkande*. Stockholm.

SOU 1974:36 *Skolan, staten och kommunerna. En redovisning av nuvarande ansvarsfördelning mellan stat och kommun i fråga om grundskolan och gymnasieskolan mm. Betänkande*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

SOU 1974:53. *Skolans arbetsmiljö. Utredningen om skolans inre arbete; SIA. Betänkande*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

SOU 1975:9. *Individen och skolan. Ramtimplaner och förstärkningsanordningar: Utredningen om skolan, staten och kommunerna. Betänkande*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

SOU 1992:94. *Skola för bildning. Huvudbetänkande. Läroplanskommittén*. Stockholm: Allmänna förlaget.

SOU 1993:2. *Kursplaner för grundskolan. Slutbetänkande av Läroplanskommittén*. Stockholm: Norstedts.

SOU 1996:22. *Inflytande på riktigt – om elevers rätt till inflytande, delaktighet och ansvar*. Delbetänkande av Skolkommittén. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

SOU 1997:121. *Skolfrågor – Om skola i en ny tid. Slutbetänkande av Skolkommittén*. Stockholm: Fritzes.

SOU 2000:1. *En uthållig demokrati! Politik för folkstyre på 2000-talet. Demokratiutredningens betänkande*. Stockholm: Fritzes.

SOU 2007:28. *Tydliga mål och kunskapskrav i grundskolan – Förslag till nytt mål- och uppföljningssystem. Betänkande. Utredningen om mål och uppföljning i grundskolan*. Stockholm: Fritzes.

SOU 2008:27. *Framtidsvägen – en reformerad gymnasieskola. Betänkande. Gymnasieutredningen*. Stockholm: Fritzes.

Stukát, Staffan (1998): *Lärares planering under och efter utbildningen*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis: Göteborg Studies in Educational Sciences 121.

Svingby, Gunilla (1978): *Läroplaner som styrmedel för svensk obligatorisk skola. Teoretisk analys och ett empiriskt bidrag*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis: Göteborg Studies in Educational sciences 26.

Svingby, Gunilla (1980): *Läroplanen ett styrmedel?* Göteborg: Pedagogiska institutionen. Göteborgs universitet.

Wahlström, Ninni (2002): *Om det förändrade ansvaret för skolan. Vägen till mål- och resultatstyrning och några av dess konsekvenser*. Örebro: Örebro Studies in Education 3.

Wahlström, Ninni (2008): Likvärdighet och kunskap – en diskussion utifrån två mångtydiga begrepp. I Tomas Englund & Ann Quennerstedt, (red.): *Vadå likvärdighet? Studier i utbildningspolitisk språkanvändning*, s. 120–146. Göteborg: Daidalos.

Wahlström, Ninni (2009): *Mellan leverans och utbildning. Om lärande i en mål- och resultatstyrd skola*. Göteborg: Daidalos.

Wexler, Philip (1987): *Social Analysis of Education After the New Sociology*. London: Routledge and Kegan Paul.

Wibeck, Victoria (2000): *Fokusgrupper. Om fokuserade gruppintervjuer som undersökningsmetod*. Lund: Studentlitteratur.

Wibeck, Victoria (2002): *Genmat i fokus. Analyser av fokusgruppssamtal om genförändrade livsmedel*. Linköping: Linköping Studies in Arts and Science 260.

von Wright, Moira (2000): *Vad eller vem? En pedagogisk rekonstruktion av G H Meads teori om människors intersubjektivitet*. Göteborg: Daidalos.

von Wright, Moira (2002): Det relationella perspektivets utmaning. En personlig betraktelse. I *Att arbeta med särskilt stöd - några perspektiv,* s. 9–20. Stockholm: Skolverket.

von Wright, Moira (2004): Delaktighet och fakta. I Tomas Englund (red.): *Skillnad och konsekvens. Mötet lärare – studerande och undervisning som meningserbjudande*, s. 65–77. Lund: Studentlitteratur.

Zackari, Gunilla & Modigh, Fredrik (2000): *Värdegrundsboken: om samtal för demokrati i skolan*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Aktuella kursplaner för fokusgruppernas diskussioner

Kursplan för eftergymnasial vuxenutbildning i ämnet svenska (2000): Stockholm: Skolverket.

Kursplan för grundskolan i ämnet samhällskunskap (2000): Stockholm: Skolverket.

Kursplan för grundskolan i ämnet svenska (2000): Stockholm: Skolverket.

Kursplan för gymnasieskolan och eftergymnasial vuxenutbildning ämnet samhällskunskap (2000): Stockholm: Skolverket.

Kursplan för gymnasieskolan och eftergymnasial vuxenutbildning ämnet svenska (2000): Stockholm: Skolverket.

Förteckning över modeller

1: Kunskapskonceptioner

2: Transformationsaspekter

3: Deltagare i fokusgrupper

4: Kapiteldisposition i enlighet med transformationsaspekter

5: Sammanfattning av lokala kursplaners fyra möjlighetsrum

6: Individualistisk kunskapskonception

7: Lärares frihet – elevers begränsning

Bilagor

1. Deltagande i forskningsstudie
2. Medgivande till inspelning
3. Frågeguide till lärarnas samtal om kursplaner

Bilaga 1

Deltagande i forskningsstudie

Jag heter Charlotta Pettersson och är doktorand i pedagogik vid Örebro universitet. Mitt forskningsområde är lärares samtal om styrdokument, och då med fokus på kursplanerna. Styrdokument och kursplaner är komplexa texter som både anger skolans grundläggande riktlinjer, värden och mål samtidigt som de är tolkningsbara och innehåller tolkningsutrymme för hur texterna ska uppfattas. Mina forskningsfrågor finns i den komplexiteten: Vad är det som sägs när lärare tillsammans läser och diskuterar dokumenten? En utgångspunkt för studien är att kursplanerna betraktas som tolkningsbara dokument, dvs att forskningsfokus inte är att studera om lärare tolkar dokumentet på ett riktigt sätt, utan istället ligger forskningsstudiens intresse i att belysa vilken lokal kursplan det är som ”pratas fram” och som tar form i olika lärargrupper.

Min fråga till Er är om ni på Er skola är intresserade av att delta i denna forskningsstudie genom att jag får tillträde till någon/några miljöer på Er skola där kursplanerna diskuteras. Det kan exempelvis vara på planeringsdagar, konferenser, arbetslagsmöten eller dyl där kursplanerna är uppe till diskussion. Tillträdet till en sådan miljö innebär att jag sitter med och har möjlighet att ställa några frågor till er och att diskussionen spelas in på audioband eller video. Jag önskar Er intresseanmälan senast 13 oktober 2003. Kontakta mig gärna vid frågor.

Med vänlig hälsning

……..

Charlotta Pettersson
Doktorand
019–30 35 92
charlotta.pettersson@pi.oru.se

Bilaga 2

Medgivande till inspelning

Ditt deltagande i forskningsstudien om hur kursplaner diskuteras i skolans förutsätter ett skriftligt medgivande från Dig, i form av en tillåtelse att den diskussion/det samtal som förs spelas in på audioband. De lärarnamn som finns med i det inspelade materialet kommer antingen att tas bort eller bytas ut mot andra namn. På liknande sätt kommer skolor, elever etc att avidentifieras. Fullständig anonymitet råder. Det inspelade materialet kommer inte att användas för något annat ändamål än till forskning. Ditt deltagande i forskningsstudien står därmed under HSFRs forskningsetiska principer för individskyddskravet.

Jag ger mitt medgivande till inspelning

……

Bilaga 3

Frågeguide till lärarnas samtal om kursplaner

1) Hur arbetar ni med kursplanerna?
2) Hur skulle ni vilja arbeta med kursplanerna?
3) Vad betyder kursplanerna för er?
4) Inspirerar kursplanerna?
5) Om det inte fanns några kursplaner, skulle ni arbeta annorlunda då?
6) Är kursplanerna viktiga? Varför? Varför inte?
7) Är kursplanerna fungerande? Är de möjliga att realisera?
8) Problem? Möjligheter?

Publikationer *i serien* Örebro Studies in Education

1 Domfors, Lars-Åke, *Döfstumlärare – specialpedagog – lärare för döva och hörselskadade. En lärarutbildnings innehåll och rationalitetsförskjutningar.* 2000

2 Rapp, Stephan, *Rektor – garant för elevernas rättssäkerhet?* 2001

3 Wahlström, Ninni, *Om det förändrade ansvaret för skolan. Vägen till mål- och resultatstyrning och några av dess konsekvenser.* 2002

4 Boman, Ylva, *Utbildningspolitik i det andra moderna. Om skolans normativa villkor.* 2002

5 Lindberg, Owe, *Talet om lärarutbildning.* 2002

6 Liljestrand, Johan, *Klassrummet som diskussionsarena.* 2002

7 Nilsson, Lena, *Hälsoarbetets möte med skolan i teori och praktik.* 2003

8 Göhl-Muigai, Ann-Kristin, *Talet om ansvar i förskolans styrdokument 1945–1998. En textanalys.* 2004

9 Håkanson, Christer, *Lärares yrkeslandskap – ett institutionellt perspektiv.* 2004

10 Erikson, Lars, *Föräldrar och skola.* 2004

11 Swartling Widerström, Katarina, *Att ha eller vara kropp? En textanalytisk studie av skolämnet idrott och hälsa.* 2005

12 Hagström, Eva, *Meningar om uppsatsskrivande i högskolan.* 2005

13 Öhman, Johan, *Den etiska tendensen i utbildning för hållbar utveckling. Meningsskapande i ett genomlevandeperspektiv.* 2006

14 Quennerstedt, Ann, *Kommunen – en part i utbildningspolitiken?* 2006

15 Quennerstedt, Mikael, *Att lära sig hälsa.* 2006

16 Hultin, Eva, *Samtalsgenrer i gymnasieskolans litteraturundervisning. En ämnesdidaktisk studie.* 2006

17 Wiklund, Matilda, *Kunskapens fanbärare. Den goda läraren som diskursiv konstruktion på en mediearena.* 2006

18 Rebenius, Inga, *Talet om learner autonomy: språkinlärning, autonomi och ett demokratiskt medborgarskap – ett gränsland till moralfilosofi.* 2007

19 Falkner, Carin, *Datorspelande som bildning och kultur. En hermeneutisk studie av datorspelande*. 2007

20 C. Odora Hoppers, B. Gustavsson, E. Motala, J. Pampallis, *Democracy and Human Rights in Education and Society: Explorations from South Africa and Sweden*. 2007

21 Larsson, Kent, *Samtal, klassrumsklimat och elevers delaktighet – överväganden kring en deliberativ didaktik*. 2007

22 Engström, Karin, *Delaktighet under tvång. Om ungdomars erfarenheter i barn- och ungdomspsykiatrisk slutenvård*. 2008

23 Öberg Tuleus, Marianne, *Lärarutbildning mellan det bekanta och det obekanta. En studie av lärares och lärarstudenters beskrivningar av levd erfarenhet i skola och högskola*. 2008

24 Tellgren, Britt, *Från samhällsmoder till forskarbehörig lärare. Kontinuitet och förändring i en lokal förskollärarutbildning*. 2008

25 Knutas, Agneta, *Mellan styrning och moral. Berättelser om ett lärarlag*. 2008

26 Ohlsson, Ulla, *Vägar in i ett yrke – en studie av lärande och kunskapsutveckling hos nyutbildade sjuksköterskor*. 2009

27 Unemar Öst, Ingrid, *Kampen om den högre utbildningens syften och mål. En studie av svensk utbildningspolitik*. 2009

28 Morawski, Jan, *Mellan frihet och kontroll. Om läroplans-konstruktioner i svensk skola*. 2010

29 Bergh, Andreas, *Vad gör kvalitet med utbildning? Om kvalitets-begreppets skilda innebörder och dess konsekvenser för utbildning*. 2010

30 Rosenquist, Joachim, *Pluralism and Unity in Education. On Education for Democratic Citizenship and Personal Autonomy in a Pluralist Society*. 2011

31 Tedenljung, Dan, *Anspråk på utbildningsforskning – villkor för externa projektbidrag*. 2011

32 Rimm, Stefan, *Vältalighet och mannafostran. Retorikutbildningen i svenska skolor och gymnasier 1724–1807*. 2011

33 Skoog, Marianne, *Skriftspråkande i förskoleklass och årskurs 1*. 2012

34 Arneback, Emma, *Med kränkningen som måttstock. Om planerade bemötanden av främlingsfientliga uttryck i gymnasieskolan.* 2012

35 Frödén, Sara, *I föränderliga och slutna rosa rum. En etnografisk studie av kön, ålder och andlighet i en svensk waldorfförskola.* 2012

36 Andersson, Erik, *Det politiska rummet. Villkor för situationspolitisk socialisation i en nätgemenskap av och för ungdomar.* 2013

37 Klaar, Susanne, *Naturorienterad utbildning i förskolan. Pragmatiska undersökningar av meningsskapandets individuella, sociala och kulturella dimensioner.* 2013

38 Rosén, Jenny, *Svenska för invandrarskap? Språk, kategorisering och identitet inom utbildningsformen Svenska för invandrare.* 2013

39 Allard, Karin, *VARFÖR GÖR DE PÅ DETTA VISET? Kommunikativa praktiker i flerspråkig språkundervisning med svenskt teckenspråk som medierande redskap.* 2013

40 Nylund, Mattias, *Yrkesutbildning, klass och kunskap. En studie om sociala och politiska implikationer av innehållets organisering i yrkesorienterad utbildning med fokus på 2011 års gymnasiereform.* 2013

41 Pettersson, Charlotta, *Kursplaners möjlighetsrum – om nationella kursplaners transformation till lokala.* 2013