



# Svenska

En samtalsguide om kunskap, arbetssätt och bedömning



MYNDIGHETEN FÖR  
SKOLUTVECKLING

# Svenska

En samtalsguide om kunskap, arbetssätt och bedömning



MYNDIGHETEN FÖR  
SKOLUTVECKLING

# INNEHÅLL

<b>FÖRORD</b>	<b>5</b>
<b>INLEDNING</b>	<b>6</b>
Fokus på skolans kunskapsuppdrag	7
Mål att sträva mot anger inriktningen	7
Bedömning för lärande	8
Kön och prestation	8
<b>LÄSARGUIDE</b>	<b>10</b>
NU 03 – den nationella utvärderingen av grundskolan 2003	11
<b>1. VAD LÄR SIG ELEVERNA?</b>	<b>12</b>
Måluppfyllelse i internationella och nationella studier	12
Ämnets innehåll prioriteras olika	17
Elevernas attityder till ämnet	19
<b>UTGÅNGSPUNKTER INFÖR SAMTAL</b>	<b>22</b>
Mångfald av texter	22
Färdighetsträning och funktionalitet	24
Ett demokratibaserat, dialogiskt och flerstämmigt ämne	26
Sociala mönster som begränsar individuell utveckling	27
<b>SAMTALSFRÅGOR</b>	<b>31</b>

<b>2. HUR SER UNDERVISNINGEN UT?</b>	<b>32</b>
Varierade arbetssätt och arbetsformer	32
Lärarnas glädje och trivsel i klassrummet	35
<b>UTGÅNGSPUNKTER INFÖR SAMTAL</b>	<b>36</b>
Arbetssätt, innehåll och förmågor i samspel	36
Språket och det gemensamma samtalet	39
Mål att sträva mot är utgångspunkten	42
<b>SAMTALSFRÅGOR</b>	<b>43</b>
<b>3. VAD BEDÖMS OCH BETYGSSÄTTS?</b>	<b>44</b>
Vad krävs för att få Godkänd?	44
Är bedömningen och betygssättningen likvärdig?	46
<b>UTGÅNGSPUNKTER INFÖR SAMTAL</b>	<b>48</b>
Förväntningar och lärande	48
Allsidighet i undervisning och bedömning	49
Bedömning en del av lärandet	50
<b>SAMTALSFRÅGOR</b>	<b>54</b>
<b>REFERENSER OCH TIPS TILL VIDARE LÄSNING</b>	<b>56</b>
Kapitel 1	56
Kapitel 2	58
Kapitel 3	59
Tabeller, diagram och övriga källor	61

## FÖRORD

Denna samtalsguide har tillkommit framför allt utifrån ett behov av att fördjupa samtalet om skolans kunskapsuppdrag. Ett samtal som ständigt behöver hållas vid liv mellan kollegor, elever och skolledare. Guiden förser dig och dina kollegor med ett antal resultat från den senaste utvärderingen av grundskolan och med några vägledande resonemang för att inspirera samtalet. Vår förhoppning är att guiden leder till gemensam reflektion om den pedagogiska grundsynen hos enskilda lärare, arbetslag och ämneslag. Guiden kan också ge tillfälle att reflektera över hur man utformar målen i undervisningen och hur man ser elevernas utveckling. Meningen är att materialet ska fungera som ett redskap för att utforska och reflektera över de egna ansträngningarnas resultat.

Guiden utgår från den omfattande utvärderingen som Skolverket genomförde av grundskolans utveckling, *Den nationella utvärderingen, 2003* (NU 03).

*En nationell utvärdering är som ett flygfoto. Nyanser suddas ut. Vi ser berg och dalar, sjöar och älvar, stora samhällen och skogar. En och en annan motorväg kan framträda. De små kullarna, åarna och bäckarna, småstigarna och människorna syns inte.<sup>1</sup>*

Vi tror att när man kontrasterar de stora bilderna med skolans eller kommunens unika lokala landskap kan nya mer eller mindre kända bilder av den egna verkligheten upptäckas. Ser man samma mönster i den enskilda skolan som i de nationella utvärderingarna? Vad är annorlunda? Skiljer sig landskapet mellan olika klasser? Kan skolan skapa en ny vision för att få fler elever att utvecklas? Dessa är några av de frågor som guiden vill väcka.

Projektgruppen har bestått av Sandra Mardones Larsson, Ulrika Bjare och Annette Ewald. För bearbetning av texterna ansvarar projektgruppen med stöd av forskare Elisabeth Elmeroth (Högskolan i Kalmar) och fristående skribent Carina Näslundh. Utöver ansvarig projektgrupp har många andra personer lämnat värdefulla bidrag och synpunkter så som verksamma lärare och representanter från Skolverket.

Kjell Hedwall  
*Avdelningschef*

Sandra Mardones Larsson  
*Projektledare*

---

1) Holmberg, L., Hartsmar, N., Paggetti, C., 2005, *Nationella utvärderingen av grundskolan 2003*. Årskurs 5, Skolverket, Rapport 251/2005 s. 53.

*”Skolans uppdrag att främja lärande förutsätter en aktiv diskussion i den enskilda skolan om kunskapsbegrepp, om vad som är viktig kunskap i dag och i framtiden och om hur kunskapsutveckling sker.”<sup>2</sup>*

## INLEDNING

**V**ad lär sig eleverna i grundskolan? Vad förväntas det att de ska lära sig utifrån läroplanen och kursplanernas mål? Dessa frågor måste ständigt vara aktuella i samtalen om skolan, inom arbetslag och ämnesgrupper samt mellan skolor och kommuner. De professionellas samtal om elevernas lärande är grunden för ett fortsatt utvecklingsarbete. I det sammanhanget hör detta material hemma, som en guide för samtalet.

En förutsättning för att skolan ska kunna genomföra sitt kunskapsuppdrag är att det finns en förståelse för sambanden mellan mål, kunskapsinnehåll, samt bedömning och betygssättning. Myndigheten för skolutveckling vill bidra till diskussioner pedagoger emellan om dessa samband. Sådana diskussioner utgör en viktig och nödvändig grund för att kunna omsätta statliga och lokala styrdokument till en fungerande praktik. De är också en förutsättning för en likvärdig bedömning och betygssättning.

Stödmaterialet är en del i myndighetens satsning på kunskapsutveckling och kunskapsbedömning och består av en serie samtalsguider för flertalet av skolans ämnen. Faktastoffet är i huvudsak hämtat från NU 03. Men samtalsguiden är inte en komplett redovisning av alla resultat och analyser som NU 03 lett fram till. Guiden tar endast upp de viktigaste resultaten och slutsatserna.

---

2) Lpo 94, s 8.

## Fokus på skolans kunskapsuppdrag

I läroplanen för grundskolan, Lpo 94, är värdegrunden central. Arbetet med värdegrunden är en ständigt pågående process. Lärare, elever och skolledningar runt om i landet har under de senaste åren lagt ner mycket arbete på värdegrundsfrågorna. Den nationella utvärderingen av grundskolan 2003, framledes kallad NU 03, visar att det finns en hög medvetenhet bland både elever och personal om värdegrunden, även om utvärderingen också visar att det finns brister i tillämpningen av värdegrunden i den dagliga skolverksamheten.

Myndigheten för skolutveckling vill bygga vidare på NU 03 genom att sätta fokus på skolornas kunskapsuppdrag. Vad är det för kunskapsinnehåll som undervisningen i skolan gestaltar? Vilket lärande utvecklar varje elev? Flera utvärderingar, såväl nationella som internationella, liksom erfarenheter från utvecklingsarbete på Myndigheten för skolutveckling lyfter fram behovet av att fördjupa samtalet om elevernas kunskapsutveckling.

NU 03, vars resultat denna samtalsguide i stor utsträckning bygger på, visar på brister i uppnåendet av kunskapsmålen i flera ämnen. I synnerhet gäller bristerna förmågan att läsa längre texter i ämnet svenska, innehållsrelaterade kunskaper i de samhällsorienterande ämnena, begreppsförståelse i kemi samt kunskaper i matematik. Samtidigt visar NU 03 att eleverna har goda kunskaper i engelska, har god förmåga att tala och skriva både svenska och engelska och är bra på att samarbeta och lösa problem.

## Mål att sträva mot anger inriktningen

I debatten om skolan hörs ofta att vi har fått en skola där kursplanernas mål att uppnå styr undervisningen. Men det som enligt kursplanerna ska styra inriktningen på undervisningen är mål att sträva mot. Det är dit undervisningen ska sikta när det gäller att utveckla elevernas kunskaper. Strävansmålen sätter inte heller några gränser för elevernas kunskapsutveckling. I en undervisning som ska stimulera och utmana varje elev att bilda sig och växa med sina uppgifter blir mål att sträva mot en naturlig utgångspunkt.

Utforskande, nyfikenhet och lust att lära ska utgöra grunden för undervisningen, enligt läroplanen. Och här står skolan inför en utmaning! Att de flesta

elever trivs med skolan, sina kamrater och sina lärare är en god grund, likaså att eleverna visar intresse och motivation för många av ämnena. Resultaten från NU 03 och resonemangen i denna samtalsguide ger några utgångspunkter inför samtal kring arbetsformer och arbetssätt utifrån ett nationellt perspektiv.

## Bedömning för lärande

Den mål- och resultatstyrda skolan och det nuvarande betygssystemet har inneburit en stor omställning för lärarna när det gäller att bedöma elevernas kunskaper. Målstyrningen sätter fokus på den pedagogiska bedömningen som en del av lärandeprocessen. Bedömningen blir ett verktyg för elevernas utveckling, inte enbart för kontroll.

Lärare, elever och föräldrar behöver ha en gemensam kommunikation om och förståelse av mål, kriterier och bedömningsgrunder. Samtalet mellan dessa parter, kring var varje enskild elev står och kan utveckla, är centralt i det sammanhanget. Det handlar om hur den individuella utvecklingsplanen, IUP, kan användas i samband med en bedömning för utveckling. Samtalet kring mål- och bedömningsfrågor är också betydelsefullt för en rättvis och likvärdig utbildning och betygssättning. Varje elev har rätt till lika möjligheter till lärande och utveckling och till likvärdig bedömning av prestationer – oavsett i vilken skola eleven går.

## Kön och prestation

Skillnaderna i resultat mellan flickor och pojkar ökar, pojkarna tappar allt mer i förhållande till flickorna. Detta är inte unikt för Sverige utan är en utveckling som syns i hela västvärlden – men den är extra tydlig i Sverige och Norden. I alla grundskolans ämnen, med undantag av idrott och hälsa, når flickorna de högsta betygen i högre utsträckning än vad pojkarna gör. Skillnaderna har i flera ämnen ökat de senaste åren.

Resultatskillnaderna mellan flickor och pojkar när det gäller läsförmåga är tydliga. Oavsett klass, etnicitet och bostadsort läser pojkar som grupp sämre än flickor. Eftersom läsförmåga är grundläggande för allt lärande finns det anledning att särskilt uppmärksamma pojkarnas sämre läsförmåga.

Resultaten från NU 03 pekar på att skillnaderna mellan pojkar och flickor i studieresultat till viss del överensstämmer med deras motivation och inställning till studierna. Forskningen om varför pojkar underpresterar saknas till stor del, men att en förklaring kan sökas i könsbundna värderingsmönster i samhället som helhet är nog oomtvistat. Skolan som ska värna om likvärdighet och jämställdhet behöver ta detta på allvar. Det är alla elevers rättighet att komma till sin rätt i skolan.

## LÄSARGUIDE

Samtalsguiden för svenska består av tre kapitel som tar upp frågor kring måluppfyllelse, arbetssätt och arbetsformer samt betyg och bedömning. De tre kapitlen inleds med bilder från dessa områden med utgångspunkt i resultaten från NU 03. Därefter följer två underavsnitt kallade *Utgångspunkter inför samtal* och *Samtalsfrågor* i respektive kapitel.

I samtalsguidens avsnitt *Utgångspunkter inför samtal*, förs resonemang kring svenskämnet i relation till några av de bärande idéerna i läro- och kursplanen med avseende på måluppfyllelse, arbetssätt och bedömning. Resonemangen relateras även till relevant forskningslitteratur. Syftet är att ge perspektiv på några av de frågor som den nationella utvärderingen 2003 väcker. *Utgångspunkter inför samtal* är tänkt att fungera som inspirationskälla för diskussioner kring de frågor som varje kapitel avslutas med. Det finns naturligtvis fler resonemang att följa och fler frågor att ställa än de som guiden tar upp. En utgångspunkt för ytterligare samtal kan också vara de förslag för vidare läsning som ges i anslutning till varje kapitel.

Avsikten med samtalsguiden är att den ska kunna användas som underlag för diskussioner pedagoger emellan, i arbetslag och ämnesgrupper. Sådana diskussioner utgör en viktig och nödvändig grund för att kunna omsätta det som föreskrivs i statliga och lokala styrdokument till en fungerande praktik. Det är också en förutsättning för en likvärdig bedömning och betygssättning. Förhoppningen är att frågorna som finns i anslutning till varje kapitel kommer att fungera som stöd i arbetet med att bygga upp en gemensam syn kring vad som avses med relevant kunskapsinnehåll, kunskapskvaliteter och bedömning, för att därigenom bidra till utvecklingen av skolans kunskapsuppdrag.

Mer information kring kunskapsattsning och kompletterande stödmaterial från Myndigheten för skolutveckling finns på webben: [www.skolutveckling.se](http://www.skolutveckling.se).

## NU 03 – DEN NATIONELLA UTVÄRDERINGEN AV GRUNDSKOLAN 2003

Sedan 1990-talet har skillnaderna ökat i barns och ungas livsvillkor: ekonomiskt, socialt och kulturellt. Skolan har fått ett förändrat huvudmannaskap, ny läroplan och det grupprelaterade betygssystemet har ersatts av ett mål- och resultatrelaterat. Arbetsätten i skolan har förändrats bland annat genom att arbetslagen införts. Skolan har också tvingats prioritera sociala insatser alltmer. Andelen elever med utländsk bakgrund har ökat och låg 2005 på cirka 15 procent.<sup>3</sup>

Det var mot bakgrund av dessa förändringar som NU 03 genomfördes. Skolverket ville kartlägga hur grundskolan utvecklats under 1990-talet, vilka behov av insatser som finns och hur väl läro- och kursplanernas mål uppfylls. Ett viktigt syfte var att göra jämförelser med resultaten av den nationella utvärderingen 1992, NU 92.

NU 03 genomfördes under vårterminen 2003 och omfattade år fem och nio. 6 788 elever, 1 688 lärare och 120 skolor ingick i utvärderingen av år nio, som var mer omfattande. I utvärderingen av år fem ingick 3 455 elever och 205 lärare. Hela NU 03 omfattade cirka 10 000 elever, 1 900 lärare och 197 skolor.

Eleverna i år nio fick göra kunskapsprov i tio olika ämnen samt ett prov i problemlösning. Elever och lärare besvarade också allmänna och ämnesspecifika enkäter. I år nio fick även föräldrar och rektorer besvara enkäter. Genom att en del av proven var upprepningar av prov som ingick i NU 92, var en del av resultaten jämförbara över tid.

I utvärderingen i svenska användes enkäter till elever och lärare, nationella ämnesprov samt läsprov från tidigare utvärderingar. Kunskapsmätningarna skedde huvudsakligen med utgångspunkt i ämnesprovet i svenska. För att kunna göra jämförelser med de nationella utvärderingarna 1992 och 1995 samt med resultaten för elever i år 5, kompletterades ämnesproven med två kortare läs-förståelseprov. Antalet elever som deltog i de olika kunskapsproven i svenska varierade mellan 5 660 och 6 393. Enkäterna besvarades av 6 019 elever och 319 lärare som undervisar i svenska.

---

3) Enligt Skolverkets officiella statistik. Elever med utländsk bakgrund definieras här som elever födda utomlands och elever med båda föräldrarna födda utomlands. 2005 var andelen elever med utländsk bakgrund i grundskolan cirka 15 procent.

*”Eftersom tidigare kursplaner beskrivit vad vi ska undervisa om – stoffet – är det naturligt att söka efter stoffbeskrivningar i de nu gällande kursplanerna. Tyvärr svarar inte kursplanetexterna i någon högre grad på de frågor vi ställer om stoffet... Det texterna däremot försöker förmedla – hur den begreppsliga kunskapen ska användas i intellektuella processer – är vi inte tränade eller förberedda på att fråga efter.”<sup>4</sup>*

## 1. VAD LÄR SIG ELEVERNA?

**V**ad lär sig elever i ämnet svenska? Vilka attityder har de till ämnet? Hur väl uppnår de läro- och kursplanens mål och hur har kunskapsnivån förändrats över tid?

I det här kapitlet ger vi en översikt över resultaten från några av de viktigaste och mest aktuella internationella och nationella studierna av elevers skolresultat. Vi lyfter också fram frågan om undervisningens ämnesinnehåll och elevernas syn på undervisningen samt hur elevernas läsförståelse ser ut utifrån ett tioårigt perspektiv.

### Måluppfyllelse i internationella och nationella studier

Läs- och skrivkompetensen hos elever är ett av de bäst kartlagda områdena inom skolan både internationellt och nationellt. Den samlade kunskapsbasen är betydande. I följande kapitel sammanfattas de resultat som har framkommit avseende svenska elevers förmåga i ämnet svenska.

---

<sup>4</sup>) Moreau & Wretman , 2005, s. 10.

### *Internationella studier – svenska elever har god läsförståelse*

Svenska elever som avslutar sin grundskoleutbildning har god läsförståelse, vilket bekräftas i flera internationella studier. En studie som OECD håller i, är PISA (Programme for International Student Assessment) som är en återkommande undersökning av bland annat läsförståelsen hos femtonåringar i olika länder. PISA från 2003 visar att svenska elever placerar sig i toppen. Med läsförståelse avses här att söka information, tolka texter samt reflektera över och bedöma texters innehåll och form för att kunna utveckla sina kunskaper. Sverige tillhör ett av de åtta OECD-länder där 64–80 procent av eleverna når minst nivå 3, det vill säga eleven klarar av att lösa medelsvåra uppgifter.

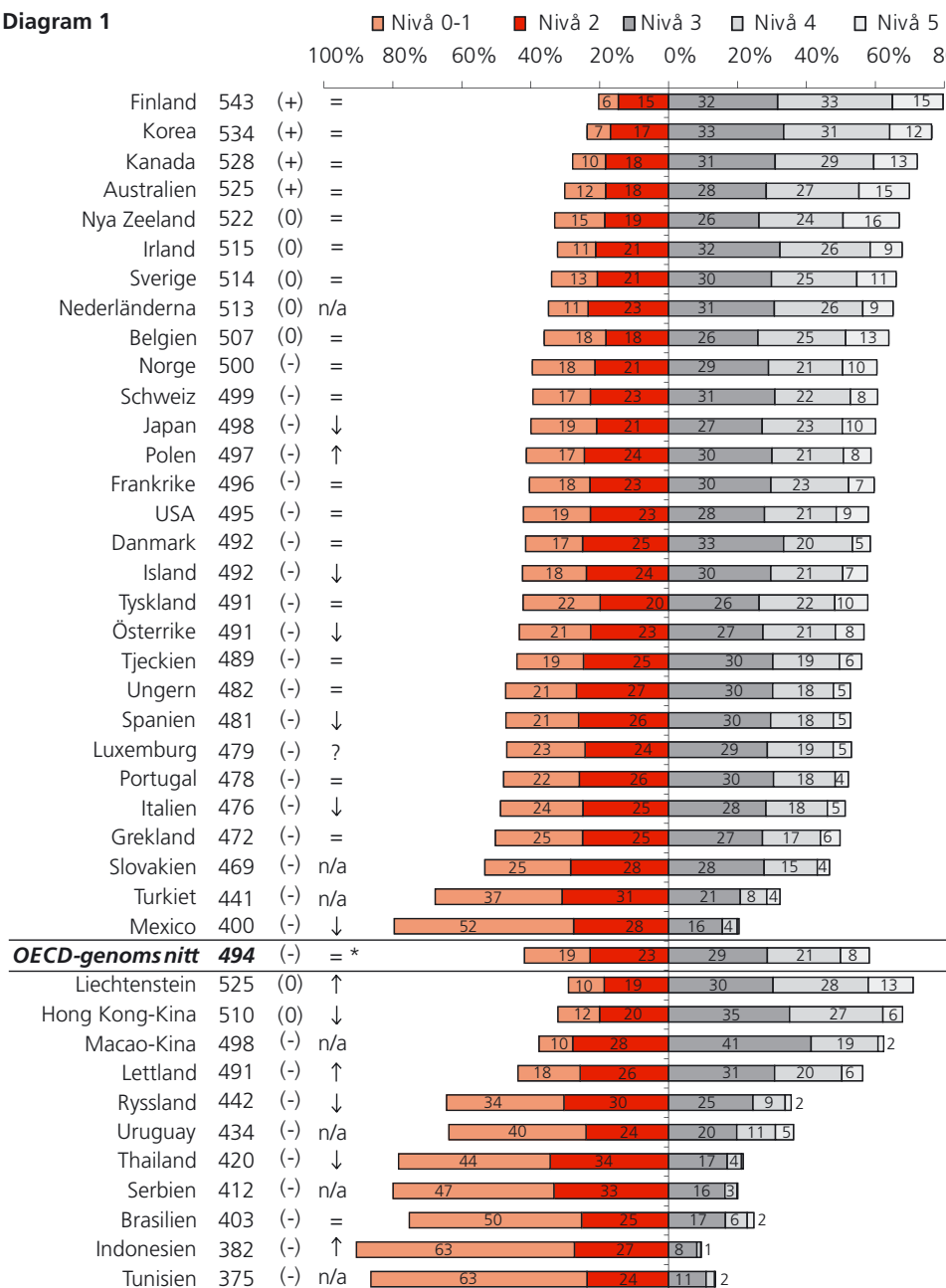
När det gäller att prestera på den mest avancerade färdighetsnivån (nivå 5) uppgår genomsnittet för samtliga OECD-länder till åtta procent. Ur detta hänseende klarar sig de svenska eleverna bra då 15 procent av de svenska flickorna och åtta procent av pojkarna når nivå 5. Andelen svenska elever som presterade under nivå 1 uppgick till 13 procent. Liksom i de övriga nordiska länderna, utom Danmark, var skillnaderna mellan svenska pojkars och flickors läsförståelse större än i de övriga 41 deltagande länderna. Andelen flickor som läste på minst den önskade nivån var 75 procent. Motsvarande värde för pojkarna var ca 60 procent. Resultatet visar att spridningen i svenska elevers läsförståelse möjligen har ökat något, men detta samband har inte säkerställts. Resultaten visar dock att Sverige är ett av de länder som bäst tillgodoser behoven hos lågpresterande elever när det gäller läsning. I diagram 1 på nästa sida visas hur resultaten fördelar sig mellan länder och i förhållande till genomsnittet för OECD länderna.

På nationell nivå har det genomförts flera studier som prövar svenska elevers läs- och skrivförmåga. Några resultat från dessa sammanfattas i avsnittet som följer.

### *Nationella studier – prestationerna överskuggas av stora skillnader*

Skolverket har genomfört fyra stora nationella utvärderingar av svensk grundskola, nämligen 1989, riktad mot år 2 och 9 samt 1992, 1995 och 2003. De tre sistnämnda var alla riktade mot åren 5 och 9. De nationella utvärderingarna 1992 och 2003 är de två mest omfattande. Nedan kommer framför

Diagram 1



Andel elever på de olika prestationsnivåerna på läsförståelseskalan samt genomsnittspoäng per land. Länderna är rangordnade efter medelpoängen. Länder vars medelvärde är signifikant bättre än Sveriges anges med (+), sämre än Sveriges med (-) och där inga signifikanta skillnader finns med (0). Länder som förbättrat sina resultat signifikant sedan PISA 2000 anges med "↑", försämrat med "↓" och i de fall där inga signifikanta förändringar skett med "=".

n/a jämförelser inte möjliga då länderna inte deltog i PISA 2000.  
\* Det redovisade OECD-genomsnittet för PISA 2003 (494) är baserat på fler länder än OECD-genomsnittet för PISA 2000 och är inte det värde som jämförelser över tid bygger på.

allt resultat från NU 03 att redovisas. Inom ramen för studien genomfördes även lärar-, elev- och föräldraenkäter.

I NU 03 studerades elevernas läsförståelse samt muntlig och skriftlig förmåga. Andelen elever som inte hade uppnått målen för läsprovet uppgick till ca nio procent. Den andelen stämmer relativt väl med tidigare års resultat. Av resultatet kan det utläsas att det var sju procent av flickorna och 12 procent av pojkarna som inte hade nått målen. Det är också en större andel flickor som har Väl godkänd eller Mycket väl godkänd på läsprovet. Totalt har 54 procent av flickorna och 33 procent av pojkarna uppnått dessa betygsgrader.

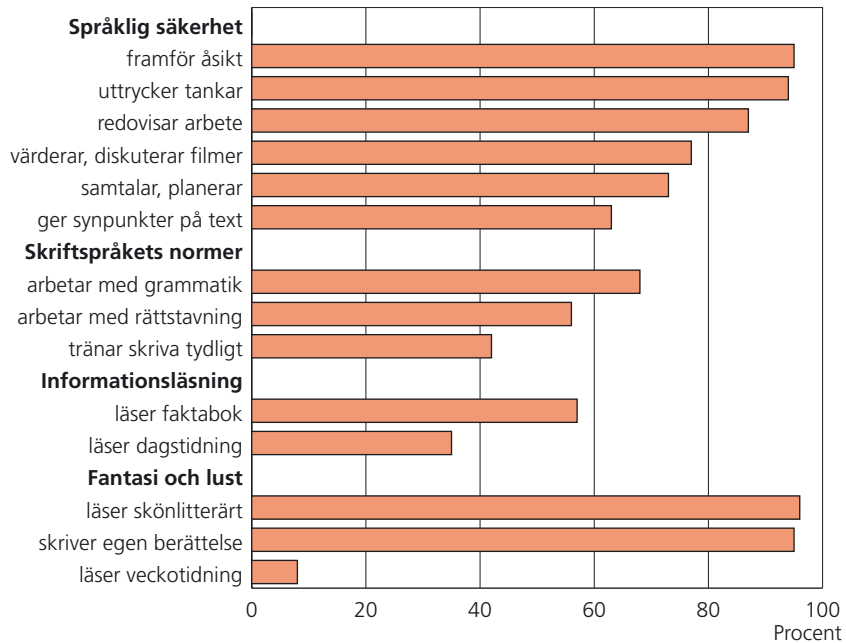
Jämförelser mellan utvärderingarna 1992, 1995 och 2003 visar att läsförståelsen har försämrats kraftigt under tioårsperioden. Även skillnaderna mellan eleverna har ökat, framförallt har gruppen elever med svagt resultat blivit betydligt större och pojkarnas resultat har försämrats mer än flickornas.

I detta sammanhang är det emellertid relevant att belysa hur elevgrupperna förändrats under tidsperioden mellan utvärderingarna. Parallellt med att läsfärdigheten minskat har flerspråkigheten ökat och elevgrupperna är idag mer heterogena än de var för 10 år sedan. NU 03 undersökningen visade på svårigheter i att avgränsa mellan elever som följde undervisningen i svenska respektive svenska som andraspråk, då många elever undervisas i ett av svenskämnen men får betyg i det andra. Situationen visar på en komplexitet som försvårar klara uppdelningar mellan elever. I och med att flerspråkigheten ökat ställs således både undervisning och utvärderingar inför nya utmaningar och förutsättningar.

En möjlig förklaring till försämringarna kan även sökas i uppgifter om lärarkompetens. Lärarna i 2003 års utvärdering saknade oftare lärarutbildning och gruppen som hade arbetat fem år eller mindre var dubbelt så stor 2003 jämfört med 1992. De utbildade lärarna med ämneskompetens (minst 40 högskolepoäng i ämnet) var ca 60 procent. Andelen behöriga lärare var låg i svenska i jämförelse med i övriga ämnen.

Utvärderingen i år 9 visar att även den muntliga och skriftliga förmågan skiljer sig mellan pojkar och flickor. På det muntliga provet hade majoriteten av flickorna VG eller MVG, medan majoriteten av pojkarna hade G. Det var endast ca tre procent av elevgruppen som inte uppnådde målen på den muntliga delen. På det skriftliga provet var det ungefär samma andel,

**Diagram 2** Förekomsten av olika moment i undervisningen, rangordning inom varje område "Hur ofta händer det att ni arbetar på följande sätt i din undervisning i svenska?"



Lärarnas svar på frågor om hur ofta olika moment förekommer. Momenten var preciserade med utgångspunkt i kursplanen. I diagrammet är andelen lärare som har svarat "ibland" och "varje/de flesta lektioner" sammanslagna (övriga svarsalternativ var "sällan", "aldrig" respektive "mycket sällan").

fyra procent, som inte uppnådde målen. Majoriteten av eleverna har fått Godkänd på det skriftliga provet. Jämförelser visar att det var tre gånger så många pojkar som inte nådde målen som flickor. När det gäller MVG nådde fler än dubbelt så många flickor som pojkar målen.

Sammanfattningsvis kan man säga att det är viktigt att få ett helhetsperspektiv på grundskolans måluppfyllelse, men framför allt är det av vikt att få underlag för att klarlägga situationen för elever som inte når målen.

## Ämnets innehåll prioriteras olika

En viktig faktor i diskussionen om elevers kunskaper är den lärmiljö som eleven befinner sig i, dvs. klassrumsklimatet, lärarens sätt att undervisa, arbetssätt och arbetsformer samt undervisningens innehåll. I detta avsnitt lyfts innehållet i undervisningen fram och diskuteras utifrån NU 03. I undersökningen har ämnets olika delar förts samman i områdena språklig säkerhet, skriftspråkets normer, informationsläsning samt fantasi och lust, enligt diagram 2.

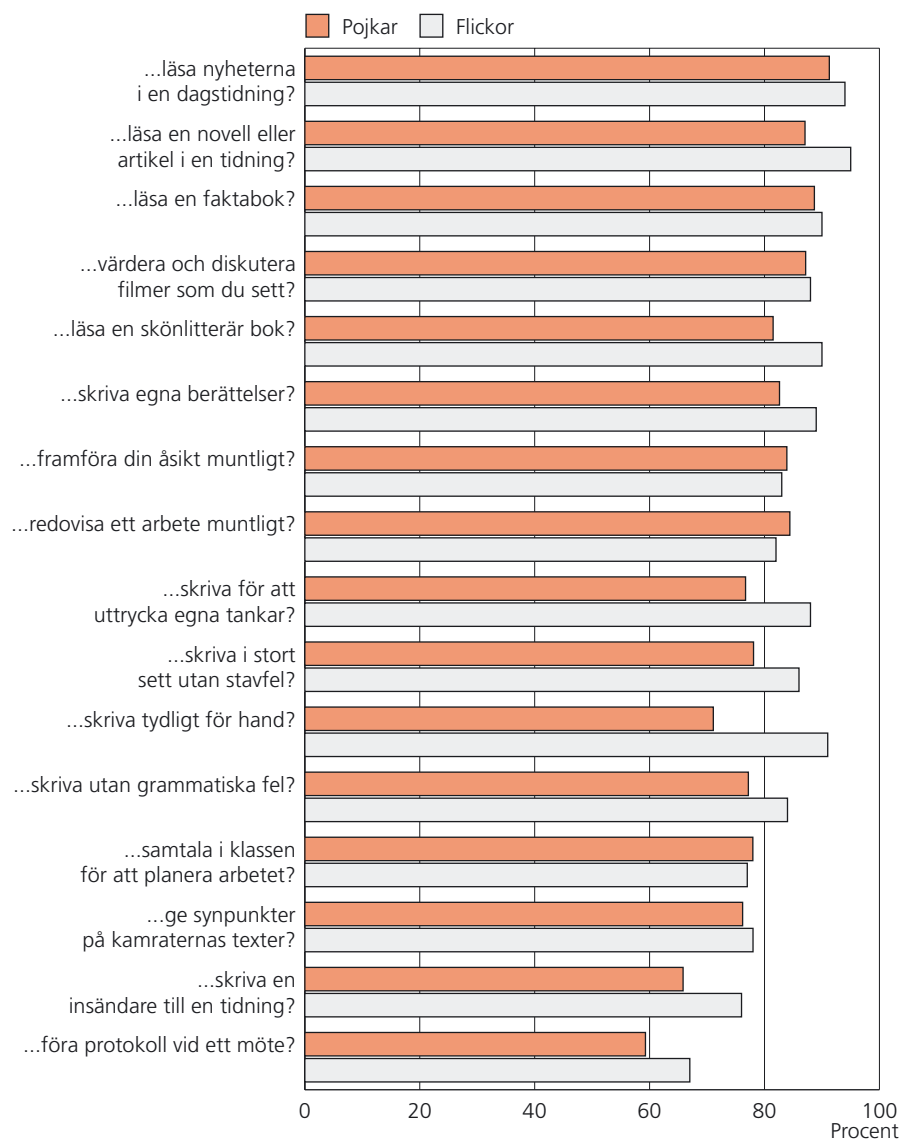
Enligt lärarna läser elever skönlitteratur och skriver egna berättelser på nästan alla lektioner. Minst tid läggs på skriftspråkets normer, att läsa dagstidningar, veckotidningar och faktaböcker samt att samtala, planera och ge synpunkter på text.

Lärarna sätter således kursplanens mål om muntlighet, reflektion och kritiskt tänkande i centrum för undervisningen. Den formella färdighetsträningen, med grammatik, rättstavning och handstilsövningar, tycks ha ersatts med funktionellt arbete med språket. Denna prioritering leder till en förändring av kunskaperna. Grammatik, rättstavning och handstil är de moment som eleverna uppger att de klarar sämst. Diagram 3 på nästa sida visar andel elever som har bedömt att de klarar momenten ”Ganska bra” eller ”Mycket bra”.

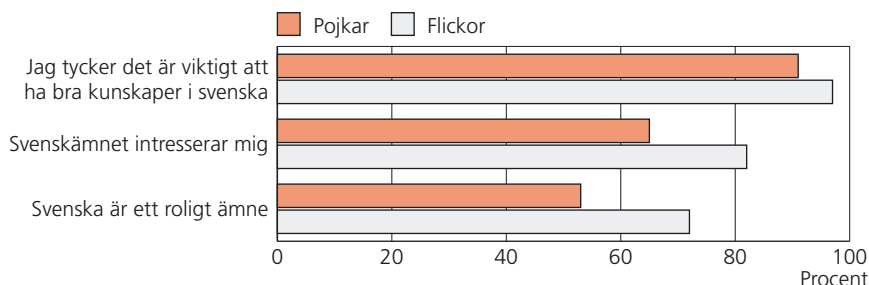
Majoriteten av eleverna uppger att de klarar samtliga moment bra. Det är bekymmersamt att cirka 20 procent av eleverna inte anser sig klara av att skriva utan stavfel eller grammatiska fel. Det innehåll lärarna prioriterar avspeglar sig delvis i elevernas syn på de egna kunskaperna. Ämnets omfattande innehåll leder till att varje lärare måste prioritera bland kursplanernas mål. Att den starka betoningen på läsförmåga och muntlighet sätts i fokus för undervisningen, kan innebära att den formella sidan blir lidande.

När resultaten från NU 03 jämförs med resultaten från NU 92, framgår såväl likheter som skillnader. I båda utvärderingarna ansåg lärarna att det var allra viktigast att läsa skönlitteratur och skriva egna berättelser. I NU 03 menar nästan 30 procent av lärarna att läsning av skönlitteratur förekommer under de flesta lektioner. Men textrepertoaren har förändrats och blivit mer begränsad. 2003 läste eleverna mer sällan faktaböcker och tidningar. Utvärderingen säger dock ingenting om huruvida faktatexter och dagstidningar

**Diagram 3** Elevernas bedömning av hur de klarar olika moment, rangordning  
 "Hur bedömer du att du klarar att..."



**Diagram 4** Motivation



nu i stället hämtas via Internet. Möjligen är nedgången relaterad till läsning av datorskärmens fragmentariska textbitar och spelinstruktioner. Om det är pojkarna som ägnar mer tid åt datorn skulle detta kunna förklara att skillnaderna mellan pojkarnas och flickornas läsförmåga ökar.

Generellt förekom alla moment som handlar om att skriva mer frekvent 1992 jämfört med 2003. Speciellt när det gäller formella färdigheter: att skriva tydligt för hand, att arbeta med grammatik och rättstavning, är skillnaden stor mellan åren. 2003 års lärare prioriterar muntlig framställning, att berätta om böcker och om egna upplevelser, högre.

### Elevernas attityder till ämnet

Eleverna anser att kunskaper i svenska är mycket viktiga. Diagram 4 visar att näst intill samtliga elever i NU 03 har svarat att det stämmer ganska eller mycket bra att det är viktigt att ha kunskaper i svenska.

Resultatet visar att flickorna i större utsträckning än pojkarna tycker att svenska är viktigt, roligt och intressant. Andra svar från enkäten visar att det överlag finns en positiv inställning till ämnet hos eleverna. Drygt tio procent av eleverna valde svenska som ett av de ämnen som de upplevde som mest roligt och där de har lust att lära mer. De menar också att såväl läsande som skrivande leder till ökad förståelse.

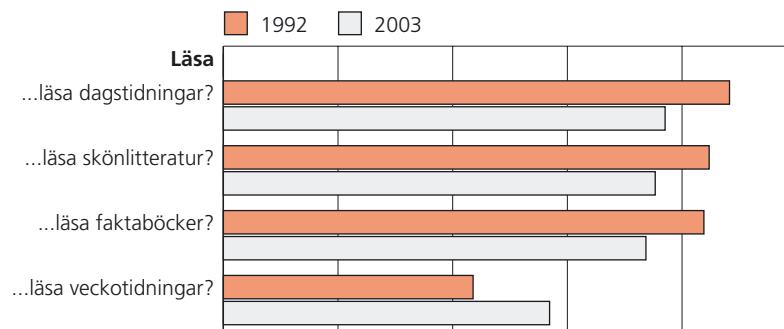
Det är 37 procent av eleverna som svarar att de bara skriver och läser om de måste, varav majoriteten är pojkarna. Det är också pojkarna som i störst

utsträckning arbetar med svenskan i första hand för att klara proven. En liten del av eleverna instämmer i påståendet att de är borta från svenskleksionerna. Av dem är den övervägande delen pojkar.

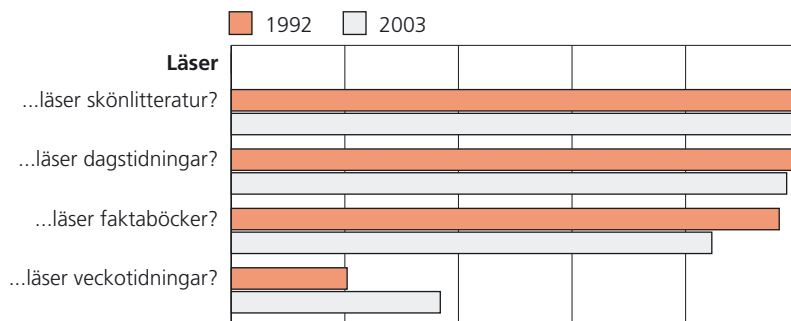
Flertalet moment i undervisningen upplevs som roliga. Det moment som har skattats som det roligaste är "Fantasi och lust" (läsa skönlitteratur, skriva berättelser etc.). Inom momentet "Språklig säkerhet" (uttrycka egna tankar, ge synpunkter på andras texter etc.) är det framför allt den muntliga delen som har bedömts positivt, men även inlämningsarbeten upplevs som roliga. Det moment som har bedömts som minst roligt är "Skriftspråkets normer" där mindre än 50 procent av eleverna instämmer i att det är roligt att arbeta med grammatik och rättstavning.

Studiens resultat visar att det finns ett stort engagemang runt läsningen hos både lärare och elever. Elevernas svar om vad som är bra och dåligt i undervisningen handlar ofta om hur litteraturen väljs. Eleverna berättar om hur lärarna har lockat dem till möten med nya författare, men också om bristen på inflytande över litteraturvalet. Även skrivandet lyfts fram av såväl lärare som elever. De elever som tycker om att skriva vill skriva mer, medan det finns en grupp elever som har svårt att hitta motiv för att skriva. Lärarna vittnar också om elevernas imponerande utveckling till fantasifulla och mogna skribenter.

**Diagram 5** Elevernas bedömning av olika moment i svenska, 1992 resp 2003, rangordning inom varje tema "Hur viktigt är det att..."



**Diagram 6** Lärarnas bedömning av olika moment i svenska, 1992 resp 2003, rangordning inom varje tema  
 "Hur viktigt är det att eleverna..."



Studien visar att eleverna 2003, jämfört med 1992, i större utsträckning anser att svenskämnet är svårare. Pojkarna tycker däremot att svenska har blivit viktigare, medan flickorna tycker att det har blivit mindre roligt. Skrivförmågan hos eleverna har dock inte minskat, kvaliteten på elevernas uppsatser är lika goda vid båda undersökningstillfällena. Diagram 5 visar hur eleverna bedömer vikten av olika moment i svenska 1992 respektive 2003.

I diagrammet kan vi tydligt utläsa att inställningen till att läsa skiljer sig åt de olika åren. Att läsa skönlitteratur, dagstidningar och faktaböcker har minskat i betydelse enligt eleverna, medan läsning av veckotidningar blivit viktigare. Lärarnas bedömning visar liknande resultat; att läsa faktaböcker anses mindre viktigt, medan läsning av veckotidningar har blivit viktigare. Svensklärares prioriteringar har således förändrats under en tioårsperiod. Textreperitoaren har förändrats och blivit mer begränsad.

## UTGÅNGSPUNKTER INFÖR SAMTAL

Få ämnen är så svåra att beskriva som skolans svenskämne. Ämnet ska räcka till mycket och man talar ofta om stofffrängsel i svenskan. Ämnet kan beskrivas som färdighetsämne, som litteraturhistoriskt respektive erfarenhetspedagogiskt ämne, där de olika perspektiven går i varandra och ytterst syftar till att hos eleven skapa redskap för såväl skolarbetet i andra ämnen som för ett aktivt deltagande i samhällslivet. Det handlar om svenskämnets specifika innehåll, hur det formuleras i läro- och kursplan och hur det tolkas av lärare.

### Mångfald av texter

I kursplanen för svenska skriver man om ämnets karaktär och uppbyggnad:

*Arbetet med språket och litteraturen skapar möjligheter att tillgodose elevernas behov av att uttrycka vad de känner och tänker. Det ger gemensamma upplevelser att reflektera över och tala om. Det ger kunskaper om det svenska språket, om olika kulturarv och om vår omvärld. Att tillägna sig och bearbeta texter behöver inte alltid innebära läsning utan kan ske även genom avlyssning, drama, rollspel, film, video och bildstudium. Ämnet utvecklar elevens förmåga att förstå, uppleva och tolka texter. Ett vidgat textbegrepp innefattar förutom skrivna och talade texter även bilder. Språket och litteraturen är således ämnets centrala innehåll och en källa till kunskap om världen runt omkring oss.<sup>5</sup>*

Kursplanerna skriver alltså om ett *vidgat textbegrepp*, vilket innebär mer än skriven text. Amerikanska litteraturforskare använder begreppet *literacy*, vilket innebär att språklig kompetens står för mer än att kunna läsa och skriva. Det omfattar även förmåga att samtala, reflektera, upptäcka samband mellan olika kunskapsområden, ta ställning till och integrera ny kunskap med tidigare kunskap.

Skönlitteratur har en stor potential när det gäller att utveckla elevernas förmåga att leva sig in i andra människors situationer och kulturer. Kurs-

---

5) Grundskolans kursplaner och betygskriterier, 2000, s. 98.

planen talar emellertid inte om endast romaner, utan även om bild, film och drama. Exempel finns på forskningsprojekt som visar hur teater framgångsrikt används i undervisningen.<sup>6</sup> Elever i två skolor år 6–9 arbetar med manusskrivande, skådespeleri, musik, dans, scenografi och kostym. Arbetet genomförs ämnesövergripande. Eleverna upplever att de lär sig mycket och deras engagemang och intresse för ämnet växer med uppgifternas komplexitet. Elevernas inlevelse och känslor av meningsfullhet att kunna gestalta lärande på ett otraditionellt sätt skapar motivation hos dem. Även film visar sig erbjuda lärorika möjligheter för att visa fram samhällsliga, ideologiska, kulturella eller etiska dagordningar att ifrågasätta, reflektera över och samtala om. Film anses erbjuda en rad möjligheter till empatiutvecklande samtal och kritiskt reflektion.<sup>7</sup> Syftet med filmanvändning kan variera. Det kan användas som illustration till exempel av en viss litterär epok eller som jämförelse av ett visst samhällstema mellan olika tidsepoker och litterära verk.

I de ungas värld är datorn ett av de allra viktigaste medierna. Eleverna både konsumerar och producerar via olika medier. I dag räcker därför inte heller *literacy*. Det behöver utvecklas till att gälla även *media literacy*.

Enligt kursplanen ska undervisningen i svenska sträva mot att eleven:

- *utvecklar förmåga att utnyttja olika möjligheter för att hämta information, tillägnar sig kunskap om mediernas språk och funktion samt utvecklar sin förmåga att tolka, kritiskt granska och värdera olika källor och budskap,*
- *stimuleras till eget skapande och till eget sökande efter meningsfull läsning samt till att ta aktiv del i kulturutbudet.*<sup>8</sup>

Undersökningar visar dock att blivande lärare får en begränsad utbildning i mediekunskap. Ändå finns det skäl att tro att det förändrade medielandskap som i dag är en självklar del av de ungas värld, har och kommer att ha stora sociala och kulturella effekter. Kopplat till begreppet *media literacy* är frågor om vilken

---

6) Se t.ex. Olsson, E.K. (ref) i Vetenskapsrådet, 2006, s.120.

7) Se t.ex. Sandgren, H. (ref) i Vetenskapsrådet, 2006, s. 121.

8) Grundskolans kursplaner och betygskriterier, 2000, s. 97.

textkompetens vi vill att barn och ungdomar ska ha, vilken typ av texter som kommer att finnas i framtiden och vilka läsare vi kommer att fostra.

Elevers fritidsskrivande på webben och i chatrummet har exempelvis framförts som platser där ungdomarna själva skapar karaktärer, identiteter vilka antas påverka deras förhållande till traditionella genrer.<sup>9</sup> Genom Internet, filmer och datorspel kan unga interaktivt skapa och uppleva olika slags berättelser. Vad betyder det för den traditionella undervisningens innehåll? Kan skolan tillvarata elevernas intresse för hypertexter?

## Färdighetsträning och funktionalitet

Som visades i empirin har synen på färdighetsträning förändrats. Tidigare betonades ofta en formaliserad färdighetsträning byggd på en uppdelning av svensklektionernas innehåll i exempelvis rättstavning, ordkunskap, grammatik och läsförståelse. Denna färdighetsträning var isolerad och innebar arbete med olika språkliga moment separat, för att i ett senare skede använda dem i tillämpade språksituationer.

I dagens kursplan beskrivs ämnets uppbyggnad och karaktär:

*I ämnet svenska behandlas språk och litteratur som en helhet. Därför kan inte ämnet svenska delas upp i moment som bygger på varandra i en given turordning.*<sup>10</sup>

Ur denna skrivning framgår att helhetssynen, med en betoning på att ämnets olika beståndsdelar integreras. Kursplanen öppnar härigenom för en funktionaliserad färdighetsträning.

Vad innebär då en funktionaliserad färdighetsträning? Det skulle kunna innebära att utvecklandet av ordförråd och inläring av grammatik och stavning etc. sker när eleven talar, lyssnar, läser, skriver och tänker. Språkträningen sker exempelvis via tankeskrivande, vilket innebär mindre preciserade

---

9) Se t.ex. Asplund-Carlsson, M., 2001, *Vilka läsare vill vi ha*, TemaNord 2001:576.

Se även Melin, L. 2006, *Den benvliga koden*, Vetenskapsrådet.

10) Grundskolans kursplaner och betygskriterier, 2000, s. 97.

krav på det formella, där enstaka ord, symboler och ofullständiga meningar är vanliga. Kraven på funktion vid tankeskrivande handlar om kommunikation mellan elevens text och tänkande. Tankeskrivande har dock begränsad tillämpning i kommunikationen med omvärlden eftersom en kommunicerbar text ställer krav på både form och språk. När skrivandets syfte förändras, förändras också de formella kraven; funktion och form måste samspela.<sup>11</sup>

De resultat som redovisades i NU-rapporteringen kan tolkas som att lärare idag värderar funktionalitet högre än formella färdigheter. Ett tecken på detta är att lärarna i NU 03 betonar kursplanens mål om formella språkkunskaper minst, när det gäller vad som krävs för betyget Godkänd. Fokuseringen på det funktionella skrivandet har lett till att många elever känner osäkerhet inför att skriva grammatiskt korrekt text utan stavfel. Därigenom får resultaten även följer ur ett likvärdighetsperspektiv. En likvärdig utbildning kräver att alla elever utvecklar färdigheter som möjliggör kommunikation med omgivningen.<sup>12</sup> I läroplanen står bland annat följande skrivet:

*Skolan skall i sin undervisning sträva efter att eleven*

*– Genom eget skrivande fördjupar sin insikt i grundläggande mönster och grammatiska strukturer i språket samt utvecklar sin förmåga att tillämpa skriftspråkets normer i olika sammanhang.*<sup>13</sup>

Genom att väva ihop de begrepp som betonas i kursplanen om att tala, lyssna, se, läsa och skriva, bildas en helhet. Inom helheten beaktas både form och funktion där ämnets olika delar kan separeras, för att sedan återigen bilda en helhet. Härigenom sker inte heller undervisningen mot ett mål i taget utan alla mål hör ihop och utgör viktiga delar i ämnesväven. Tillsammans med elever kan lärare utgå både från kursplanens mål att uppnå och mål att sträva mot, och utifrån dessa planera undervisningen. Då elever förstår kursplanernas mål kan de skapa lämpliga lärstrategier och på så vis få inflytande och ökat ansvarstagande över sin undervisning.

---

11) Elmeroth, E., 2005b.

12) Elmeroth, E., 2005b.

13) Kursplaner och betygskriterier, Grundskolan, s. 97.

## Ett demokratibaserat, dialogiskt och flerstämmigt ämne

Som ovan nämnts kan litteraturhistoria utveckla elevers förmåga att leva sig in i andra människors synsätt och situationer. På så vis finns en koppling mellan svenskämnet och skolans demokratiuppdrag. Litteraturen kan leda till en ökad förståelse för äldre generationer och för olika kulturella referensramar. Läsning av skönlitterära klassiker kan ge underlag till diskussioner kring olika moraliska och etiska dilemman med koppling till dagsaktuella händelser.

En välutvecklad språklig förmåga för kommunikation i olika situationer är nödvändig för elevens utveckling inom alla skolans ämnen. I svenskämnets läro- och kursplan betonas språkets och tänkandets betydelse för individens utveckling. I styrdokumentet preciseras svenskämnets kärna: ansvaret att utveckla elevers kunskaper och möjligheter för att verka som aktiva och delaktiga samhällsmedborgare. Språkutvecklandet kan därigenom även betraktas som ett demokratiprojekt.

Lärarna i NU 03 värderar kursplanens mål om muntlighet, reflektion och kritiskt tänkande högt i undervisningen, vilket kan kopplas till svenskämnets demokratiaspekter. Förmågan att kunna uttrycka sig, förstå andra samt hävda sin egen och andras rätt är nödvändig för alla som lever och verkar i ett demokratiskt samhälle.

Ett bland många sätt att arbeta för att öka måluppfyllelsen i skolan brukar kallas flerstämmighet och dialogiska sammanhang.<sup>14</sup> Detta innebär att eleverna samtalar med varandra och engagerar sig i varandras arbete på ett sätt som bidrar till uppbyggnad av gemensam kunskap. Då elever interagerar skapas möjlighet till eftertanke och omprövning. De kan lära av varandra i skrivande, läsande och samtalande situationer. Gensvaret eller responsen är kärnan i det dialogiska och flerstämmiga rummet, där inspirationen blir olikheterna mellan inläggen, men även det faktum att inläggen bygger på varandra. Att kunna göra ställningstaganden och kommunicera sin synpunkt, är ett centralt och övergripande mål i läroplanen.

---

14) Med flerstämmighet menas en undervisning där olika individers stämmor och yttrande kan komma till tals. Undervisningen präglas av dialog som sker både i samtal och i skriftlig form. Eleverna kommenterar och diskuterar varandras texter. Se vidare diskussion i nästa avsnitt.

I relation till resonemangen kring den dialogiska och flerstämmiga undervisningen finns även en poäng med att se till pojkars och flickors olika skolprestationer. Empiri visar att pojkar i högre grad kommer till tals i klassrumsdiskussioner medan flickor, i genomsnitt, presterar bättre än pojkar på skriftliga prov.<sup>15</sup> Frågan blir då hur flerstämmigheten i skolan kan fungera så att pojkar och flickor kommer till tals lika mycket? Eftersom skolan är den enda arbetsplats i Sverige där både pojkar och flickor befinner sig under en längre tid, är det av stor vikt att skolan fungerar som en mötesplats där *alla* ges större utrymme i det offentliga samtalet.<sup>16</sup>

## Sociala mönster som begränsar individuell utveckling

Varje individs bakgrund är en komplex väv av olika faktorer som tillsammans påverkar skolprestationerna. Vid sidan av kön brukar klass och etnisk bakgrund identifieras som faktorer av betydelse. Etnisk bakgrund påverkar inte i sig skolresultatet, det är snarare ett begrepp som bör relateras till monokulturella skolkulturer och andraspråksförvärvande. Däremot slår skillnaden mellan könen, vad gäller skolprestationer, igenom i alla samhällsklasser.

Som redovisades i empirin ökar skillnaderna i resultat mellan flickor och pojkar, pojkarna tappar allt mer i förhållande till flickorna. Detta är inte unikt för Sverige. Det är en utveckling som syns i hela västvärlden – men den är extra tydlig i Sverige och Norden. Flickorna når i alla grundskolans ämnen, med undantag av idrott och hälsa, i större utsträckning än pojkar de högsta betygen. Skillnaderna har i flera ämnen ökat de senaste åren. Resultaten från NU 03 och de nationella ämnesproven visar att flickorna har bättre resultat när det gäller de kunskaper som har mätts.

Skillnader i resultat mellan flickor och pojkar, när det gäller läsförmåga, är tydliga. Oavsett klass, etnicitet och bostadsort läser pojkar som grupp sämre

---

15) Vi skriver här om ”pojkar” och ”flickor” som enhetliga grupper, givetvis finns det flickor som har lika mycket eller mer utrymme än pojkar och pojkars röster inte alls hörs i klassrumsdiskussioner. Resultatskillnaderna mellan grupperna pojkar och flickor redovisas i denna guide för att visa på en situation som behöver förändras.

16) Se t.ex. Molloy, G., 2003, s. 81.

än flickor. Eftersom läsförmågan är grundläggande för allt lärande finns det anledning att i arbetet med språkutveckling särskilt uppmärksamma pojkarnas sämre läsförmåga.

Resultaten från NU 03 pekar på att skillnaderna mellan pojkar och flickor i studieresultat också visar sig när det gäller motivation och inställning till studierna. Forskningen om varför pojkar underpresterar saknas till stor del, men att en förklaring kan sökas i könsbundna värderingsmönster i samhället som helhet är nog oomtvistat. Skolan, som ska värna om likvärdighet och jämställdhet, bör ta detta på allvar. Det är alla elevers rättighet att komma till sin rätt i skolan.

I rapporten *Kön och skolframgång – tolkningar och perspektiv* skriver Mats Björnsson att det finns...

*[...] anledning att slå fast att kön verkar ha en egen inverkan på resultaten, som inte kan deriveras från den sociala bakgrunden. Om man vill hävda att det är pojkarna med lägre social bakgrund som utgör 'pojkeproblemet' idag, så får man i så fall göra det utifrån andra argument än att det är där som könsskillnaderna är tydliga. En tidigare vanligt förekommande uppfattning har varit att pojkarna "kommer ikapp" flickorna – om inte på högstadiet, så i gymnasiet, och om inte heller där, så åtminstone i högskolan. Detta tycks dock idag inte vara fallet. Vi har att göra med könsskillnader som skär vertikalt genom hela utbildningssystemet.<sup>17</sup>*

Som Skolverket redovisar i undersökningen *"Lusten och möjligheter – om lärarens betydelse, arbetsituation och förutsättningar"*, uppfattar pojkar i större utsträckning manliga lärare som bättre. Pojkarna uppgav även att de i högre grad lyssnar till manliga lärare än till kvinnliga. Situationen är naturligtvis allvarlig ur ett måluppfyllelseperspektiv då den får konsekvenser för pojkars möjligheter till utveckling och lärande, men även påverkar kvinnliga lärares förutsättningar att utföra sitt arbete. Resultaten kan möjligtvis vara relaterade till pojkars behov av manliga förebilder i skolan. Det har även visat sig att pojkar och flickor ofta väljer olika sorters texter. Pojkar läser gärna

---

17) Björnsson, M., 2005, s. 22.

böcker, spelar spel och ser filmer med hjältar. Känslor av frihet och oberoende är typiska motiv för val av litteratur. Flickor däremot väljer ofta verklighetsbaserade texter där känslöstämningar, öden och tragedier utspelar sig i berättelse-scenarierna där flickorna identifierar sig med texternas huvudpersoner.<sup>18</sup>

I undervisningen sker ofta ett skapande och återskapande av attityder och uppfattningar. Skolan står inte fri från påverkan utan utgör snarare en spegling av det omgivande samhället.<sup>19</sup> Forskning visar att pojkars och flickors beteende redan från förskolan möts av olika budskap om hur de *ska* respektive *inte ska* vara och göra. Genom att pojkar och flickor tillåts uppträda på olika sätt, består uppfattningar om vad som är ”manligt” och vad som är ”kvinnligt” beteende. Ett ofta refererat exempel på hur sådana föreställningar befasts och återskapas i klassrumssituationer är tidigare undersökningar som visat hur läraren ibland placerar ”stökiga” pojkar intill ”ordentliga” flickor. På så vis upprätthålls särskiljandet mellan flickor och pojkar, vilket även bidrar till att de betraktar sig som varandras motsatser. Ur detta följer att det kan ses som mer ”naturligt” för pojkar att ta mer plats via rösten samtidigt som flickor uttrycker sig i skrift.

Dessa budskap bidrar till att skapa och återskapa sociala mönster som påverkar vad som är socialt accepterat beteende för flickor respektive pojkar. Forskning från Skolverket tyder på att många pojkar har svårt att förena manlighet med studieintresse genom att en ”anti-plugg” attityd upplevs som mer statusfylld.<sup>20</sup> Pojkar kan känna sig osäkra i rollen som studiemotiverade, vilket även kan förstärkas av situationen med få manliga förebilder i skolan. Läroplanen rymmer dock bland annat följande formuleringar:

*Skolan skall aktivt och medvetet främja kvinnors och mäns lika rätt och möjligheter. Det sättet på vilket flickor och pojkar bemöts och bedöms i skolan och de krav och förväntningar som ställs på dem bidrar till att forma deras uppfattningar om vad som är kvinnligt och manligt. Skolan skall ha ett ansvar att motverka traditionella*

---

18) Se t.ex Christina Olin-Scheller (ref) i Vetenskapsrådet, 2006, s. 134.

19) Molloy, G., 2003.

20) Skolverket, 2006, Könsskillnader i måluppfyllelse och utbildningsval, Rapport nr 287.

*könsmönster: Den skall ge utrymme för eleverna att pröva och utveckla förmåga och intressen oberoende av könstillhörighet.*<sup>21</sup>

Samtidigt som det är viktigt att belysa och medvetandegöra hur skilda förväntningar ställs på pojkar respektive flickor och att dessa i sin tur kan påverka elevernas studieresultat, är det väsentligt att inte ställa könen mot varandra. Den enas framgång sker ju inte på den andras bekostnad. Arbetet med att förbättra elevernas resultat bör utgå från individens förutsättningar och behov. Det är alltså primärt individen som utbildningen ska fokusera på, något som Mats Björnsson uttrycker på följande vis:

*Förhållandet mellan könen bör inte ses som någon ”gungbräda” eller något nollsummespel. Jämställdhet handlar om lika möjligheter och om att få utvecklas efter sin potential, och inte om vilken grupp det är mest synd om.*<sup>22</sup>

Genom att anpassa undervisningen till den enskilde eleven och hans eller hennes erfarenheter tryggas även likvärdigheten. Undervisningen ska vara likvärdig, men behöver för den skull inte vara lika för alla elever. En likvärdig undervisning innebär att elever, oavsett kön och trots skilda erfarenheter, ska garanteras en språklig säkerhet som möjliggör ett aktivt deltagande i samhällslivet. Utgångspunkten är ett ämne där elevers skilda erfarenheter möter undervisningen, vilket leder till ny kunskap och utveckling.

---

21) Lpo 94, s. 6.

22) Björnsson, M., 2005, s. 49.

## SAMTALSFRÅGOR

1. Ser du/ni några skillnader eller likheter mellan beskrivningen i NU 03 jämfört med resultat från din/er skola avseende måluppfyllelse i läsförståelse samt muntlig och skriftlig förmåga?
2. Vad anser du/ni om elevernas kunskaper i svenska? Hur ser dina/era krav och förväntningar på eleverna ut i förhållande till kursplanernas *mål att uppnå* respektive *sträva mot*? Är det möjligt att öka måluppfyllelsen genom att förändra undervisningens fokus? På vilket sätt kan arbetslag eller ämnesgrupper garantera att varje elev ges möjlighet att utveckla högre kunskapskvaliteter i ämnet?
3. Styr undervisningen av *mål att uppnå* eller av *mål att sträva mot*? På vilket sätt anpassar du/ni innehållet i undervisningen i svenska till kursplanens *mål att sträva mot*?
4. Hur kan du/ni gestalta det vidgade textbegreppet i undervisningen? Hur kan du/ni dra nytta av det ökade medieutbudet?
5. Hur ser *textrepertoaren* i er undervisning ut? Hur har urvalet bestämts och vilka kriterier har du/ni vägt in i valet? På vilket sätt erbjuds eleverna en allsidig textrepertoar och vad för slags texter bör repertoaren omfatta?
6. Vilken betydelse har eller skulle ett flerstämmigt klassrum ha i din/er undervisning? Upplever du/ni att undervisningen skulle gynnas eller redan gynnas av ett dialogiskt och flerstämmigt klassrum?
7. Kan du/ni se exempel på hur sociala mönster påverkar olika elevers skolprestationer i svenska? Hur tycker du/ni att man i skolan kan arbeta med att förbättra pojkars studieresultat? Hur garanteras en likvärdig undervisning baserad på individens erfarenheter?

Dina  
frågor

”Vad man undervisar om, kunskapsinnehållet i det man lär sig kan givetvis och bör påverka arbetsformer och arbetssätt. Vilket innehåll man väljer har att göra med vilka kunskaper och färdigheter som eftersträvas, didaktikens varför-fråga.”<sup>23</sup>

## 2. HUR SER UNDERVISNINGEN UT?

■ detta kapitel vill vi lyfta fram hur undervisningen i svenska ser ut med utgångspunkt i lärarnas sätt att undervisa och vilka arbetsformer som används. Kapitlet inleds med en redovisning av några resultat och fortsätter sedan med *Utgångspunkter inför samtal* och *Samtalsfrågor*.

### Varierade arbetssätt och arbetsformer

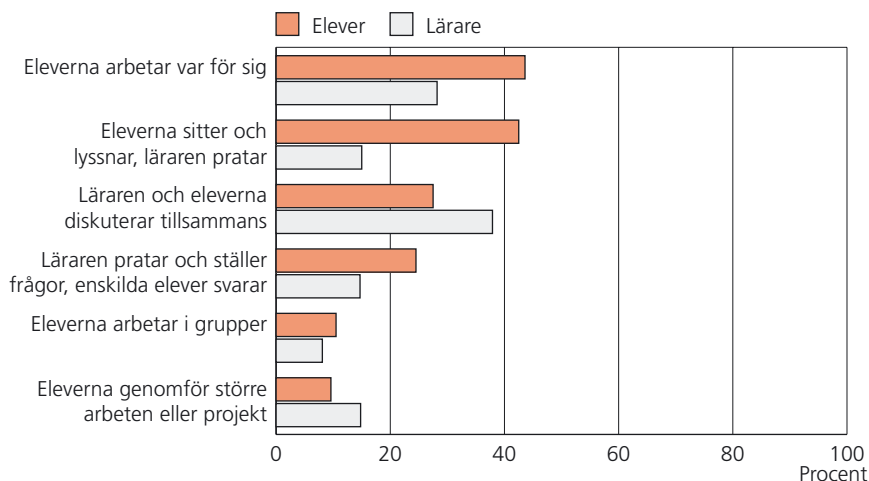
Elever och lärare har skilda uppfattningar om hur ofta olika arbetssätt och arbetsformer används. Elevernas svar speglar delvis en traditionell undervisning där eleverna arbetar var för sig, läraren pratar och eleven lyssnar etc. Lärarna menar, i större utsträckning än eleverna, att de diskuterar tillsammans. Lärarna uppger att eleverna i stor utsträckning får träna på att framföra sin åsikt muntligt. Totalt menar 95 procent av lärarna att detta förekommer ibland eller under varje/de flesta lektioner. Muntlig redovisning är mindre förekommande. Cirka 30 procent av lärarna uppger att eleverna sällan eller aldrig samtalar för att planera arbetet eller ge synpunkter på varandras texter. Diagram 7 visar andelen elever respektive lärare som har valt svarsalternativet ”Varje/de flesta lektioner”.

Även om elevernas och lärarnas svar inte är helt överensstämmande, ger diagrammet en bild av en varierad undervisning, dock med tonvikt på enskilt

---

23) Granström 2006, s. 87.

**Diagram 7** Arbetssätt och arbetsformer, enligt elever och lärare, rangordning  
 "Hur ofta har du arbetat på de sätt som anges här...?"

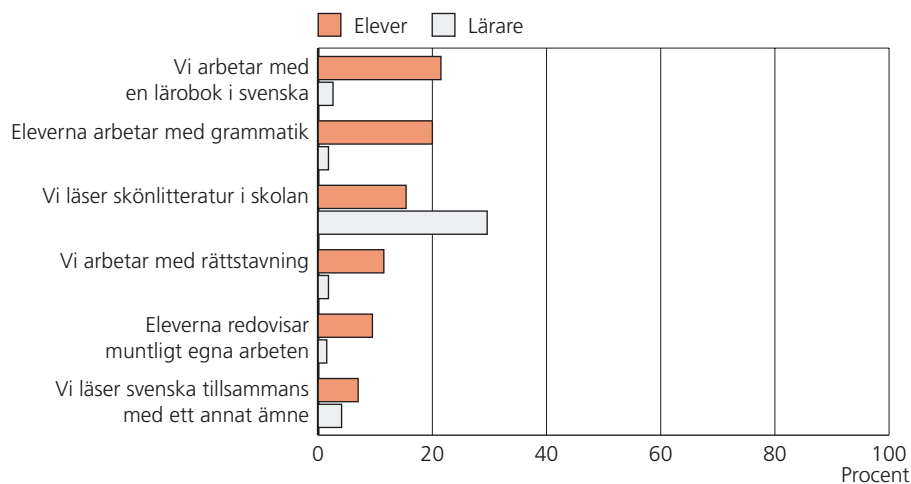


arbete och traditionell undervisning. Samtidigt visar jämförelser mellan frågor om inflytande i olika ämnen att drygt 20 procent av eleverna ansåg att svenska är ett av de ämnen där de kunde påverka arbetssättet och arbetsformer mest.

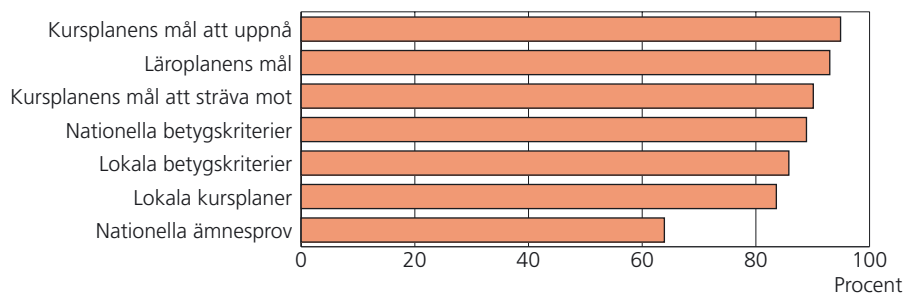
I många ämnen tyder jämförelse mellan NU 92 och NU 03 på att graden av eget arbete har ökat. Detta ställer krav på svenskundervisningens uppgift och ansvar med avseende på språkutvecklingen. Om undervisningen blir "tystare" i övriga ämnen krävs ytterligare ansträngningar i svenskundervisningen för att utveckla arbetsformer och arbetssätt kring kursplanemålen om muntlig kommunikation. Mål som handlar om att ge och ta kritik, reflektera i grupp och uttrycka tankar och känslor om texter blir levande genom samhandling och förutsätter kollektiviteten.

Även när det gäller undervisningens innehåll skiljer sig elevers och lärares uppfattningar åt. Cirka 20 procent av eleverna ansåg att de varje eller de flesta lektioner arbetade med läroboken och med grammatik. De tyckte också i större utsträckning än lärarna att de redovisade muntliga arbeten och arbetade med rättstavning. Både elever och lärare menade att det under varje eller de flesta lektioner förekom läsning av skönlitteratur i undervisningen, även om

**Diagram 8** Undervisningens innehåll, enligt elever och lärare, rangordning



**Diagram 9** Betydelsen av styrdokument och ämnesprov, rangordning  
"Vilken betydelse har följande för din undervisning i svenska?"



lärarna instämde i påståendet i större utsträckning. Även andra resultat från NU 03 bekräftar att skolan lägger stor vikt vid läsning av skönlitteratur. Diagram 8 visar andelen elever och lärare som valde svarsalternativen "Varje" eller "De flesta lektioner".

Undervisningens innehåll svarar väl mot kursplanernas beskrivningar och med lärarnas svar på frågor om vad som är mest styrande för undervisningen.

Nästan alla lärarna angav att kursplanens mål att uppnå hade störst betydelse, vilket framgår av diagram 9.

Näst störst betydelse hade läroplanens mål att uppnå, följt av i fallande ordning, kursplanens mål att sträva mot, nationella betygskriterier, lokala betygskriterier, lokala kursplaner och nationella ämnesprov. Nationella ämnesprov är inte tänkta att styra undervisningen. Trots det ansåg nästan 65 procent av lärarna att dessa styrde i stor eller ganska stor utsträckning.

Förutom det som handlar om undervisningens form och innehåll finns det flera faktorer som påverkar undervisningen. I avsnittet som följer lyfts frågan om situationen i klassrummet fram.

## Lärarnas glädje och trivsel i klassrummet

Lärarnas inställning till undervisningen är mycket positiv. Lärarna upplever sitt arbete som roligt och meningsfullt. De trivs också bra med sitt arbete och särskilt är det eleverna som betyder mycket för trivseln. Arbetet upplevs emellertid också som krävande. Många lärare kommenterar den stora arbetsbördan och bristen på speciallärare.

En stor andel av lärarna, ca 65 procent, upplevde att det varje lektion är en trevlig och positiv stämning. Bland eleverna var det en mindre andel, 35 procent, som ansåg detta. Eleverna upplever också mer frekvent än lärarna att det är störande ljud och dålig ordning i klassrummet.

Resultaten visar att 75 procent av eleverna anser att det stämmer ganska eller mycket bra att läraren undervisar bra, behandlar flickor och pojkar lika, tror på elevernas förmåga, är bra på att förklara. När det gäller inställningen till lärarens undervisning finns det könsskillnader. Flickorna upplever exempelvis i större utsträckning än pojkarna att flickor och pojkar behandlas lika.

Sammanfattningsvis kan sägas att när det gäller lärmiljön visar NU 03 att det finns en stor grupp av elever som upplever att det är en trevlig och positiv stämning på lektionerna i svenska. De känner sig trygga, får uppmuntran och är nöjda med lärarens sätt att undervisa. Men det finns också en grupp som menar att lektionerna är stökiga, att kamraterna inte är hjälpsamma och att de ofta är oroliga för att de inte ska förstå. Samtidigt är det 85 procent av eleverna som menar att de får den hjälp de behöver i ämnet och att det största stödet kommer från läraren.

## UTGÅNGSPUNKTER INFÖR SAMTAL

### Arbetsätt, innehåll och förmågor i samspel

*Skolan skall sträva mot att eleverna känner trygghet och lär sig utforska, lära och arbeta självständigt och tillsammans med andra.<sup>24</sup>*

*Undervisningen ska bedrivas i demokratiska arbetsformer och förbereda eleverna för att aktivt delta i samhällslivet.<sup>25</sup>*

I Lpo 94 är målstyrningen central och anvisningar om hur läraren ska göra för att uppnå målen för undervisningen föreskrivs inte. Val av arbetsätt och arbetsformer är en fråga för de professionella att avgöra. Många av målen förutsätter dock en varierad repertoar av arbetsmetoder.

*Det är också nödvändigt att eleverna utvecklar sin förmåga att kritiskt granska fakta och förhållanden och inse konsekvenserna av olika alternativ [...] Genom rika möjligheter att samtala, läsa och skriva skall varje elev utveckla sina möjligheter att kommunicera och därmed få tilltro till sin språkliga förmåga.<sup>26</sup>*

*Skolan skall främja elevernas harmoniska utveckling. Detta skall åstadkommas genom en varierad och balanserad sammansättning av innehåll och arbetsformer.<sup>27</sup>*

*I skolarbetet skall de intellektuella såväl som de praktiska, sinnliga och estetiska aspekterna uppmärksammas. Eleverna skall få uppleva olika uttrycksformer och uppleva känslor och stämningar. Drama, rytmik, dans, musicerande och skapande bild, text och form skall vara inslag i skolans verksamhet.<sup>28</sup>*

---

24) Lpo 94, s.11.

25) Lpo 94, s.7.

26) Lpo 94, s.7

27) Lpo 94, s.8

28) Lpo 94, s.8

Valet av arbetssätt och arbetsformer förutsätter en djup förståelse om målet med undervisningen. Det som ämnet ska utveckla hos eleverna, deras kunskaper, förmågor och färdigheter måste i samklang med elevernas förkunskaper och behov vara utgångspunkten för uppläggningsen av undervisningen.

Ett centralt begrepp i diskussionen om arbetssätt och arbetsformer är individualiserad undervisning. I läroplanen finns ett starkt stöd för en individualiserad undervisning som tar hänsyn till elevernas individuella behov och förutsättningar. Det är inte heller något nytt, skrivningar om individanpassad undervisning har funnits i skolans läroplaner under en lång period. Men individualiseringen kan ta sig olika uttryck. Ett vanligt sätt att uppfatta individualisering är att det är en organisationsform som innebär att eleverna arbetar med till exempel läroboken, enskilt, efter sin egen planering och i sin egen takt. Arbetsformen i sig är dock ingen garanti för att undervisningen egentligen är individualiserad. Det kan innebära att alla elever gör samma sak, på samma sätt men vid olika tillfällen.

Tanken från skolan och lärarnas sida är god. Eleverna ska få tillfälle till den individualisering och möjlighet att lära sig att ta ansvar och få inflytande som läroplanen talar om. Men det har visat sig att det kan vara svårt att i denna typ av undervisning koppla den konkreta arbetsuppgiften till kursplanens mål. Den handledning som eleverna får har en tendens att bli ganska slumpartad. Det finns många olika former och vägar till individualisering förutom enskilt arbete. Arbetsuppgifterna kan till exempel lösas på olika sätt eller med olika mål för olika elever. Metoder, material, arbetsmiljö, innehåll eller sätt att ta ansvar är exempel på andra former av individualisering.

Monika Vinterek, tar i sin forskningsöversikt om individualiseringen i den svenska grundskolan från 1960 och framåt, upp olika former av individualisering<sup>29</sup>. Hon pekar på att syftet med undervisningen spelar en överordnad roll när det gäller synen på individualisering. Men dessa syften är ofta oklara i skolan. Bristen på koppling till tydliga mål är något som flera studier har visat. Detta har bl.a. Kerstin Bergqvist uppmärksammat i sin avhandling<sup>30</sup>. Hon hävdar att det som görs i skolan och syftet med olika

---

29) Vinterek, M., 2006.

30) Kerstin Bergqvist (ref) i Vinterek, M. 2006.

aktiviteter inte motsvarar det som egentligen synes ske i skolarbetet. Hon menar att när arbets sättet inte kopplas till tydliga mål blir resultaten mycket konkreta proceduraktiviteter, dvs. ett görande, men inte nödvändigtvis lärande. Att vissa aktiviteter kan kännas meningsfulla behöver inte vara ett mått på vad, hur man lär sig eller om man överhuvudtaget har ökat sin kunskap, menar Bergqvist.

Myndigheten för skolutveckling har på liknande sätt uppmärksammat dessa farhågor:

*Målen tenderar till att förlora sin karaktär av mål när de i den individuella planeringen och dokumentation övergår i arbetsmoment eller rutiner för arbetet. Det blir tydligt vad eleverna ska göra, men risken ökar att det blir otydligt för elever och föräldrar om vilka kunskaper och kvaliteter som ska utvecklas. Ett annat problem är att individuell planering och dokumentation kan leda till alltför stark betoning på individualiserat lärande på bekostnad av gruppens betydelse för lärandet.<sup>31</sup>*

Skolverkets bedömning är att den ökning av enskilt arbete som man ser i NU 03, särskilt i svenska och matematik, kan vara en förklaring till att eleverna presterade sämre i dessa ämnen jämfört med den nationella utvärderingen 1992. Det är en slutsats som får stöd i de studier som Monika Vinterek refererar till. Hon granskar studier som visar att enskilt arbete kan sänka elevernas engagemang för skolarbetet. Eleverna får inte tillräckligt många utmaningar och risken är att de sysslar mycket med sådant de redan kan. Vidare halkar elever som har svårt att ta ansvar för sin egen planering efter<sup>32</sup>. Vinterek har i sin forskning om individualisering i åldersintegrerade klasser visat att gruppen svagpresterande elever ökar i klasser där enskilt arbete dominerar som arbetsform.

En möjlig förklaring till varför enskilt arbete ofta förekommer som arbets sätt i undervisningen kan vara skolans egen tolkning av läroplanens skriv-

---

31) Myndigheten för Skolutveckling (2004): Individuell planering och dokumentation i grundskolan. Dnr 2003:251 s. 48.

32) Edlund, A-Ch., Sundell, K., (ref) i Vinterek, M., 2006.

ningar om elevansvar, och elevinflytande, hävdar Skolverket.<sup>33</sup> Det kan även vara så att skolans organisation inte alltid ger lärarna tillräckligt utrymme till en noggrann planering och uppföljning av det individualiserade lärandet. Följden blir ett arbetssätt som motsäger vissa av styrdokumentens mål som förutsätter variation, interaktion och kommunikation med andra.

Vinterek konstaterar att, trots en retorik som gör gällande att elever lär på olika sätt och är betjänta av olika undervisningsstrategier, har skolans repertoar av varierade metoder minskat under det senaste decenniet. Hennes uppfattning är att den individualisering som krävs för att anpassa undervisningen till elevernas förutsättningar och behov inte förutsätter ett bestämt sätt att förklara och handleda eleverna. Däremot är kunskap om några olika sätt kopplade till bestämda mål och ett visst innehåll det allra viktigaste. Lärares förmåga att skapa en reflekterande miljö och att synliggöra målen för eleverna är av stor betydelse för att skapa goda förutsättningar för lärande. Kontinuerlig återkoppling från lärare visar sig dessutom ha högt samband med goda elevprestationer.

## Språket och det gemensamma samtalet

Flerstämmighet är ett begrepp som den norska forskaren Olga Dysthe ofta diskuterar i sina böcker. Dysthe<sup>34</sup> menar att lärande sker genom samtal och skrivande. Det flerstämmiga klassrummet, som Dysthe beskriver, är ett klassrum där lärarens röst bara är en av många som hörs. Kärnan i det flerstämmiga klassrummet är att elever ska lyssna till varandra, till exempel genom att använda sig av det klasskamrater säger och skriver för att på så sätt komma vidare i sitt eget tänkande. Eleverna kan referera, komma med andra åsikter eller utveckla dessa. Dysthe poängterar att språket är av grundläggande betydelse för eleverna, oberoende av vilket ämne det handlar om, och att det gäller språkets olika delar – läsa, skriva, tala och lyssna. Ytterst handlar det om att lägga upp undervisningen så att det uppstår en dialog mellan elev och det stoff som ska läras.

---

33) Skolverket, 2004, *Nationella utvärderingen av grundskolan*, Rapport 250:2004. s. 136.

34) Dysthe, O., 1996.

Även Kjell Granström skriver i *Kobran, nallen och majjen* om arbetsformer och dynamik i klassrummet:

*Det kollektiva samtalet borde vara en del av skolans arbete, ty där sker en träning i att lyssna till andra och övning i att själv formulera olika tankar och föreställningar.<sup>35</sup>*

Granström konstaterar att sedan den gemensamma grundskolan infördes, för drygt fyrtio år sedan, har lärarens roll i helklassituationen förändrats. För drygt fyrtio år sedan var helklassundervisning i princip detsamma som traditionellt föreläsande katederundervisning. I dag går en stor del av tiden i helklass åt till administrativa och organisatoriska uppgifter. Men när det gäller lärarens samtalsledande roll har det inte skett någon utveckling, menar Granström.

Alla lärare är svensklärare sägs det ibland. Språket i dess olika former är grunden till allt lärande och läroplanen betonar att eleverna i alla ämnen ska få rika möjligheter att samtala, läsa, skriva och utveckla sina möjligheter att kommunicera. Den avsaknad av varierade arbetsformer i undervisningen som NU 03 och andra studier pekar på innebär ett negativt inflytande på elevernas språk- och begreppsutveckling, påpekar NU-03 forskarna.

I Skolverkets granskning av grundskolans undervisning 1999<sup>36</sup> fann man att ett flerstämmigt klassrum<sup>37</sup> inte var så vanligt förekommande i skolan. Tre olika typer av lärandemiljöer identifierades. I A-miljöer arbetade man systematiskt och medvetet med läs- och skrivprocesser i ett utvecklingsperspektiv. Eleverna ingick i kommunikativa sammanhang som på olika sätt hjälpte och stärkte deras läs- och skrivutveckling. Läs- och skrivövningar ingick i flera undervisningsämnen. I B-miljöerna var detta inte systematiskt och medvetet genomfört. C-miljöerna kännetecknades mest av att läs- och skrivprocesserna var styrda av de läromedel som användes.

---

35) Granström, K., 2003, s. 228.

36) Skolverket, 1999, Nationella kvalitetsgranskningar 1998. Rapport 160.

37) Se även diskussion kring flerstämmighet och dialogiska sammanhang i föregående avsnitt. Med flerstämmighet menas en undervisning där olika individers stämmor och yttrande kan komma till tals. Undervisningen präglas av dialog som sker både i samtal och i skriftlig form. Eleverna kommenterar och diskuterar varandras texter.

Men att arbeta i en flerstämmig miljö är inte så enkelt. Det är svårt att få till stånd samtal och dialog om det eleven gör inte har någon mottagare som gör att eleven upplever att det är viktigt att framföra, uttrycka, berätta eller fråga. Elevens självbild stärks genom ett bekräftande och intresserat förhållningssätt från lärarens sida. I en flerstämmig undervisning ses eleverna som *språkskapare* snarare än *språkanvändare*.<sup>38</sup>

Granström menar att elevernas sociala bakgrund påverkar hur de kan dra fördel av enskilt arbete. De resursstarka eleverna får den träning i att vara projektledare för sitt eget lärande som det är tänkt. De är tillfreds med att kryssa av avklarade moment i sin planeringsbok och ser den som ett arbetsredskap. Resurssvaga elever ser planeringsboken som ett rättesnöre. De upplever den som ett sätt för läraren att kontrollera dem. Många har svårt att koncentrera sig, de vandrar runt i klassrummet, får inget gjort eller sitter och dagdrömmar. Snarare än att lära sig ta ansvar genom eget arbete lär de sig göra som andra ber dem om, även då de kan uppleva uppgiften som meningslös.<sup>39</sup>

Mitt emellan hamnar eleverna som har bråttom. Det viktiga för dem är att snabbt kryssa av i planeringsboken. De reflekterar inte särskilt över vad de gör. Men de har lärt sig att använda planeringsboken som ett stöd i arbetet, på det viset att när de kör fast eller tröttnar på en uppgift, jobbar de med något annat ett tag. Därigenom ser de till att inte förlora någon tid i arbetet med att så fort som möjligt bli färdiga med sin planering.

Den bild Granström målar upp beskriver enskilt arbete utan en genomtänkt styrning av läraren. Motsatta resultat har emellertid påvisats i studier<sup>40</sup> där individualisering följs av noggrann planering och uppföljning; där elever, lärare och föräldrar samarbetar runt elevens utveckling. I skolor som arbetar medvetet med varje individs väg mot målen utvecklas de stödstrukturer som gör att elever i svårigheter får större möjligheter att lyckas i skolan<sup>41</sup>.

---

38) Liberg, C., 2003.

39) Granström, K., 2003, s. 239 ff.

40) Elmeroth, E., Eck, L. Olsson R. & Valve L.-O., 2006.

41) Olsson, R., 2006.

## Mål att sträva mot är utgångspunkten

En förutsättning för att styra undervisningen mot målen är att dessa är tydliga. Tydliga tolkningar, förklaringar och preciseringar av såväl mål att sträva mot som mål att uppnå och betygskriterierna skapar goda lärstrategier. På så sätt förskjuts fokus från ”görandet” i klassrummet, där elevernas arbete resulterar i en mängd olika produkter, till den målstyrning som betonas i läroplanen. Det ständigt pågående samtalet mellan elever och lärare och återkoppling till deras arbete kan leda till varierande arbetsformer som utmanar elevernas nyfikenhet och lust att lära. Utgångspunkten för dessa samtal ska göras i läro- och kursplanens mål. Det handlar om att enas om en gemensam insikt om och förståelse för skolans samhälliga, demokratiska och kunskapande uppdrag.

Nästa kapitel tar upp frågor kring bedömning. Bedömning och undervisning är två delar av skolarbetet som är beroende av varandra. En rättvis och likvärdig bedömning grundar sig på en rättvis och likvärdig undervisning. För att eleverna ska ha en möjlighet att nå längre än till slutbetyget Godkänd, vilket det enligt styrdokumentet är meningen att alla ska, måste de i undervisningen ges möjlighet att utveckla de kvaliteter och förmågor som läraren sedan ska bedöma. Frågan blir då hur undervisningen kan läggas upp för att ge eleverna de möjligheterna. Styrdokumentet är tydliga när det gäller att mål att sträva mot är det som ska styra inriktningen på undervisningen. Eleverna måste vara medvetna om att det inte räcker med att kunna uttrycka sina tankar och åsikter muntligt och skriftligt. Genom att bland annat ta del av och använda såväl muntlig som skriftlig information av olika karaktär, använda olika presentationsmetoder, lyssna till, följa och pröva andras argumentation samt genom att jämföra och granska språkliga strukturer och begrepp kan elever lära sig behärska situationer som ställer olika språkliga krav på utförlighet och formell korrekthet.

## SAMTALSFRÅGOR

1. Den dominerande aktiviteten i undervisningen är, enligt NU 03, att eleverna läser skönlitteratur och skriver egna berättelser (se diagram 7 sid. 33). Trots detta har läsförståelsen försämrats kraftigt mellan åren 1992, 1995 och 2003. Stämmer det med dina erfarenheter?
2. NU 03 visar att elever och lärare har skilda uppfattningar om hur undervisningen i svenska går till (se Diagram 8.4 sidan 21). Hur ofta arbetar du/ni på de olika sätt som anges i diagrammet? Hur tror du/ni att elevernas bedömning skulle se ut?
3. Diskussionen om elevers prestationer kan diskuteras som undervisningsfrågor inkluderande skolans miljö eller som elevers brister. Utifrån vilka perspektiv diskuterar du/ni samt vilken betydelse har de olika synsätten för ditt/ert arbete mot högre måluppfyllelse?
4. Vilka fördelar och nackdelar ser du/ni med enskilt arbete? Finns det andra arbetsformer som kan användas för att möta individens erfarenheter och behov?
5. Hur definierar du/ni *enskilt arbete* och uttryck som *att arbeta i sin egen takt*? Bidrar enskilt arbete till att minska eller öka sociala och kulturella klyftor mellan eleverna?
6. Vilka svårigheter upplever du/ni när det gäller att tolka läroplanens skrivningar med avseende på elevansvar, elevinflytande och individualisering?
7. Monika Vinterek problematiserar betoningen av elevers individuella val och inflytande i betydelsen att detta kan komma i konflikt med lärarens ansvar att välja innehåll och metoder. Vilka risker finns och vad kan detta få för konsekvenser för likvärdigheten?

Fler  
frågor?

*”I och med att skolan fått ett utvidgat kunskapsuppdrag innebär det att de gamla bedömningsmetoderna inte räcker till. Lärare och elever behöver nya verktyg för att kunna bedöma elevernas arbeten i förhållande till läroplanens kvalitativa kunskapsmål.”<sup>42</sup>*

### 3. VAD BEDÖMS OCH BETYGSSÄTTS?

**H**ur bedöms elevernas svenskskunskaper? Hur väl kan eleverna själva uppskatta sin förmåga och tycker de att betygen är rättvisa? Det är några av frågorna som tas upp i detta kapitel.

Med avstamp i resultaten från NU 03 följer sedan avsnitten *Utgångspunkter inför samtal* och *Samtalsfrågor* gällande bedömningsformer och betygssättning i svenska. Resultaten från NU 03 visar att det finns en likvärdighetsproblematik kopplad till bedömning och betygssättning i svenska såväl som i övriga ämnen.

#### Vad krävs för att få Godkänd?

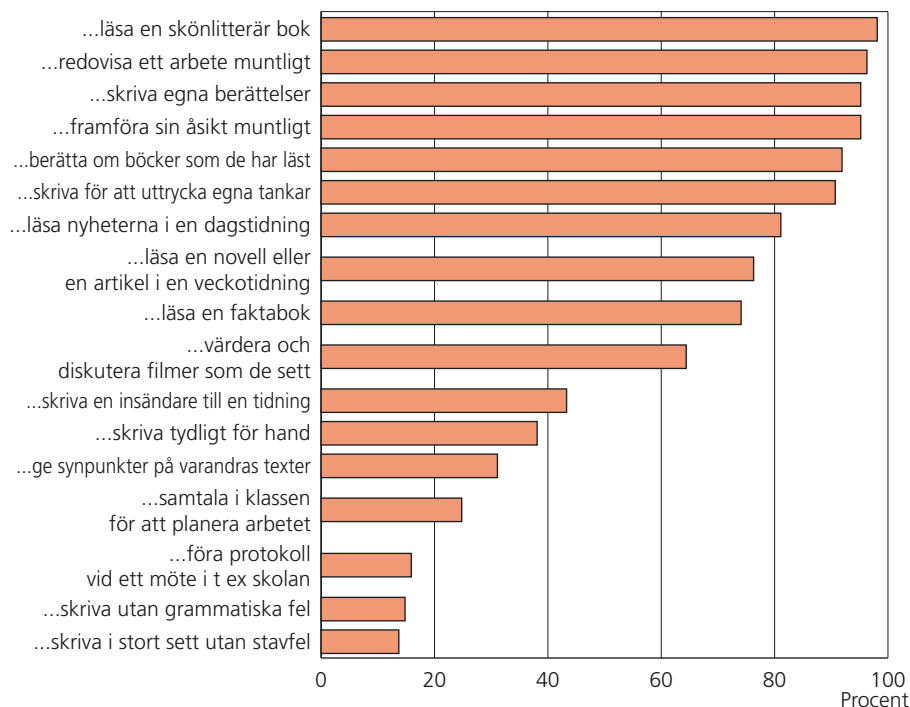
Skolverkets betygsstatistik visar att svenska, tillsammans med ämnena slöjd och modersmål, är de ämnen där flest elever når de uppsatta kunskapsmålen. Svenska var också ett av de ämnen där eleverna uppgav att de blev väl informerade om vad som krävdes för att få olika betyg.

Så gott som alla lärare i NU 03 ansåg att läsförståelse och att kunna läsa skönlitteratur var det viktigaste för att uppnå betyget Godkänd. Däremot visade resultaten att kraven när det gällde skrivande var låga. Knappt 15 procent av lärarna ansåg att eleverna måste kunna skriva utan grammatiska fel och i stort

---

42) Moreau & Wretman, 2005, s .21.

**Diagram 10** Moment som eleverna måste klara av för godkänt betyg i svenska, rangordning  
 "Vilka av nedanstående moment anser du att eleverna måste klara för att nå  
 betyget Godkänd? Att..."



sett utan stavfel. Diagram 10 beskriver de olika moment som lärarna menade att eleverna måste klara för att uppnå betyget Godkänd i svenska.

Dagliga iakttagelser, prov, muntliga redovisningar och samtal i klassen är lärarnas viktigaste källor till information om elevernas kunskaper. Eleverna upplevde att läxförhör och grupparbeten betydde mindre när läraren skulle ta reda på elevernas kunskaper. Eleverna tyckte generellt att de fick rättvisa betyg. Flickor och elever med många böcker i hemmet<sup>43</sup> hade högst förväntningar på det kommande slutbetyget.

43) I NU 03 fick eleverna svara på frågor om antal böcker i hemmet eftersom hemmets läsintrasse kan förväntas ha betydelse för elevernas läsförmåga.

Det finns en stark betoning på muntliga färdigheter och läsning av skönlitteratur i undervisningen. Bedömningen utgår i hög grad från mål att uppnå och i lägre grad från mål att sträva mot. Eftersom mål att uppnå handlar om en miniminivå av kunskaper som alla elever ska ha med sig när de går ut grundskolan, kan det finnas en risk för att bedömningen begränsar elevernas lärande. Målstyrningen förutsätter en medveten undervisning, som tar sin utgångspunkt i mål att sträva mot och inte sätter några gränser för elevernas kunskapsutveckling.

### Är bedömningen och betygssättningen likvärdig?

Analys av resultaten från NU 03 visade att det fanns en bristande samstämmighet bland svensklärarna när det gällde kraven för godkänt betyg. Liknande resultat visar Skolverkets kvalitetsgranskningar. Detta innebär att det finns brister när det gäller rättvis och likvärdig betygssättning, vilket är något som Skolverket lyft fram som ett generellt allvarligt problem i skolan.

Elevernas provresultat i NU 03 och lärarnas betygssättning var inte helt samstämmiga. Av de elever som i NU 03 inte nådde godkänd nivå på läsprov, fick nästan 80 procent godkänt eller högre slutbetyg. Däremot var slutbetyget sällan lägre än betygen på ämnesproven. Ett slumpmässigt urval av det skriftliga provet användes för att studera betygssättningen. Jämförelser visade att lärarna satte högre betyg på det skriftliga provet än de externa bedömare som granskade och betygssatte detta urval. Slutbetyg och betygen på utvärderingens muntliga prov stämde ganska bra överens.

På frågan om lärarna tycker att eleverna presterar bättre än vad de förväntat sig, svarar över hälften av lärarna att "alla eller de flesta" eller "fler än hälften" gör det. Resultaten visar alltså att elevernas prestationer överträffar lärarnas förväntningar.

Eleverna menar att de själva kan bedöma vad de är bra och mindre bra på. Men drygt 20 procent tycker att lärarna har felbedömt dem och gett dem orättvisa betyg. Detta skulle kunna förklaras med att nästan 20 procent upplever att de inte får visa vad de kan.

I NU 03 studerades elevernas slutbetyg i år nio och deras resultat på ämnesproven i svenska med utgångspunkt i olika bakgrundsvariabler. Majo-

riteten av de elever som fick höga betyg var flickor, elever med många böcker i hemmet och elever med högutbildade föräldrar.

Skolverkets statistik från 1998 och framåt visar att det övertag flickorna har när det gäller resultat på nationella prov i svenska blir ännu större när elevernas slutbetyg jämförs. Pojkar får generellt lägre betyg i både svenska, engelska och matematik jämfört med hur de presterar på de nationella proven. Ett genomsnitt för alla år och alla tre ämnen visar att tio procent av flickorna men bara en procent av pojkarna fick högre betyg jämfört med resultaten på de nationella proven.

Nedanstående statistik från Skolverket visar hur stor andel av flickorna som har högre slutbetyg än pojkarna mellan åren 1998 och 2003. Siffrorna avser andel flickor minus andel pojkar som fick Mycket väl godkänd under åren 1998 till 2003:

**Tabell 1**

Ämne	1998	1999	2000	2001	2002	2003
Svenska	11,7	13,6	13,9	14,1	13,9	13,7

Fler pojkar än flickor ansåg att de fått information om kursplanen och betygskriterierna. Så gott som alla elever ansåg att utvecklingsamtalen var den viktigaste kanalen för att få information om hur det gick för dem i svenska. En knapp majoritet menade att samtalen tog sin utgångspunkt i vad de var bra på, vad de kunde förbättra och hur de kunde förbättra sig. Nästan hälften upplevde att samtalen varje gång handlade om problem, särskilt pojkarna tyckte det. Nästan en tredjedel av pojkarna menade att utvecklingsamtalen alltid handlade om att ”jag måste skärpa mig”.

## UTGÅNGSPUNKTER INFÖR SAMTAL

### Förväntningar och lärande

Beror elevernas resultatskillnader på faktiska kunskapsskillnader eller på något annat? Frågan har diskuterats i decennier och fått olika svar. Som tidigare har konstaterats framträder i olika studier markanta skillnader mellan olika elevgrupperns prestationer. Elever erfar olika livsbetingelser utanför och inom skolan. Erfarenheter utanför skolan har betydelse för hur eleverna förhåller sig till kunskap, skolans språk och attityder till utbildning. Elevernas sociala och kulturella tillhörigheter kan spela roll för hur de förstår skolans förväntningar och krav. Däremot bör förståelse av skolans *egen* betydelse för elevernas framgångar och misslyckanden också lyftas fram.

Förväntningarnas betydelse på elevernas prestationer är väl beskrivna i Håkan Jenners forskningsöversikt.<sup>44</sup> Där refereras till ett flertal studier om elevers motivation och hur den påverkas av vilka tolkningar (attributioner) man gör på elevers beteenden: vilka förväntningar man förmedlar, hur bemötande sker samt vilken professionell förståelse som finns för hur lärande sker och utvecklas. Enligt Jenner visar studierna att det finns olika förväntningar på elever med olika bakgrund och att det finns pedagogiska praktiker som kan verka förstärkande på upplevda skillnader.

Studien *"The Pygmalion in the Classroom"* i USA, har haft stor betydelse i diskussionen om varför vissa elever klarar skolan och andra inte. Det beror, menar författarna, på lärarens förväntningar. Jenner beskriver hur den s.k. Pygmalioneffekten har utforskats för att pröva sin giltighet, och menar att det idag finns stor enighet kring förväntningarnas effekter för elevernas beteenden, motivation och prestationer. I ett pedagogiskt sammanhang är konsekvenserna av lärarnas förväntningar särskilt viktigt att beakta. Jenner refererar till en studie<sup>45</sup> som beskriver vissa principer man bör reflektera över i relationen mellan lärare och elever. Lärare betraktar sina elever med utgångspunkt i sina egna värderingar och behov. I ett första möte med eleven baserar läraren ofta sina intryck på basis av en begränsad information.

---

44) Jenner, H., 2004.

45) Baker och Crist (1971) i Jenner, H (2004).

Dessa förstaintryck kan påverka samspelet under lång tid framöver. Det finns också en omedveten tendens att karakterisera elever i termer av etiketter som ”bra”, ”dålig”, ”framåt” eller ”omotiverad”. Förstahandsintrycken av en elev kan vara svåra att ändra även om det finns motsägande information om elevens personlighet eller beteende.

Förväntningarna kan förmedlas på olika sätt. Att ge beröm är viktigt men viktigare är hur elever uppfattar eller mottar lärarens beröm. Att lärarens förväntningar har betydelse för elevernas skolarbete är viktigt, menar Jenner. Han understryker dock att:

*[...] med pedagogens positiva förväntningar blir det inte alltid goda resultat (det är mycket annat som spelar in), men utan pedagogens positiva förväntningar blir det nästan aldrig goda resultat.*<sup>46</sup>

## Allsidighet i undervisning och bedömning

Dagens mål- och kunskapsrelaterade betygssystem och den kvalitativa kunskapsyn som det bygger på har inneburit en stor omställning för skolan, lärare, elever och föräldrar. Det har skett en förskjutning av synen på bedömningens funktion. Dagens system tar avstånd från betygens funktion som sorteringsinstrument, för att i stället betona betygens betydelse för elevernas motivation och lärande genom djupinläring, individualisering, självförståelse och reflektion. Det får konsekvenser för både undervisningen, bedömningen och betygssättningen.

En förutsättning för att systemet ska fungera är att lärare och elever, men även föräldrar, har en fungerande kommunikation kring vilka krav som ställs. Eleverna måste ha kännedom om kriterierna för olika betyg och vilka kvaliteter i sin kunskap de måste visa upp för att nå de olika betygsstegen. En annan förutsättning är att eleverna får möjlighet att visa upp olika kvaliteter i sin kunskap. Den miniminivå av kunskaper som alla elever ska uppnå finns beskrivna i kursplanens mål att uppnå, men som tidigare sagts är det kursplanens mål att sträva mot som ska vara inriktningen på undervisningen och

---

46) Jenner, H., 2004, s 85.

inom mål att sträva mot ryms de olika former av kvalitet på kunskaper som eleverna ska kunna visa upp för att nå de högre betygen.

För eleven ger bedömningen en fingervisning om vad som är viktiga kunskaper inom ett område, men också på vilka olika sätt man kan visa sina kunskaper. För läraren som ska bedöma olika aspekter och kvaliteter av elevernas kunskaper är variation i sätten att bedöma en förutsättning för att klara uppdraget. I *Att visa vad man kan* skriver Lisa Björklund:

*Vill vi att alla elever ska kunna undersöka, analysera, resonera och tolka måste vår bedömning spegla detta. Även hur resultatet av en bedömning presenteras har stor betydelse. Om ett resultat presenteras i form av en ensam siffra eller bokstav så kan det vara långt ifrån en strävan att beskriva elevers prestationer i termer av vad de kan och det är också långt ifrån komplexiteten hos det som är avsett att bedömas. Andra sätt att presentera resultat från en bedömning är alltså eftersträvänsvärt.<sup>47</sup>*

## Bedömning en del av lärandet

*Inriktningen för vårt arbete med bedömning är att göra det väsentliga bedömbart och inte det enkelt mätbara till det väsentliga.<sup>48</sup>*

Så skriver en grupp forskare vid Lärarhögskolan i Stockholm när de beskriver sin forskning kring bedömning av kunskap och kompetens. Det är en mening som också fångar den förändring i synen på bedömning som sker inte bara i Sverige utan även i övriga västvärlden. Det förekommer många olika begrepp som försöker beskriva detta, några exempel är pedagogisk bedömning, analytisk bedömning, processbedömning, lärande bedömning och kvalitativ bedömning. Men ett begrepp som börjat användas allt mer är formativ bedömning.

Det traditionella sättet att bedöma elevers kunskaper har ofta varit skriftliga prov och ju fler rätta svar desto bättre kunskaper och desto högre betyg. Det är exempel på summativ bedömning, det vill säga bedömningen har summerat vad eleven kan vid ett visst tillfälle. Den formativa bedömningen

---

47) Björklund, L., s. 116.

48) Prim-gruppen, [www1.lhs.se/prim/forskning/forskning.html](http://www1.lhs.se/prim/forskning/forskning.html) (061120).

däremot handlar om att följa elevernas läroprocess och stimulera lärandet. Formativ bedömning skulle kunna beskrivas som ”bedömning *för* lärande” och summativ bedömning som ”bedömning *av* lärande”.<sup>49</sup>

I den kunskapssyn som uttrycks i både läroplan och kursplan ingår att eleverna ska skapa medvetenhet om sitt eget lärande, det gäller i svenska såväl som i övriga ämnen. Eleverna ska, enligt styrdokumentet, kunna reflektera över sitt eget arbete, värdera sin egen utveckling och sätta mål och planera för sitt fortsatta arbete. De ska få utveckla sin förmåga att själva bedöma sina resultat och kunna sätta sin egen och andras bedömning i relation till de egna arbetsprestationerna och förutsättningarna. När man arbetar med formativ bedömning blir bedömningen en del av och ett stöd för elevernas lärande och en väg för läraren att få en allsidig bild av elevens kompetenser. Det kan även ses som en väg att öka måluppfyllelsen i skolan.

Ett formativt bedömningssätt förutsätter ett nära samspel mellan elev och lärare, med en kontinuerlig återkoppling till eleverna. Eleverna får respons, bekräftelse och en möjlighet att reflektera över sitt lärande individuellt och tillsammans med andra på olika sätt och i olika sammanhang. Ett syfte är att eleverna genom att analysera sina egna och andras prestationer ska få en känsla för kvaliteten av olika typer av arbeten. Genom att bedömningen stimulerar och synliggör lärandet kan eleven få tilltro till sin egen förmåga, motivation och självinsikt om den egna utvecklingen stärks. För läraren kan det bli lättare att diagnostisera en enskild elevs svårigheter och snabbare modifiera arbetssättet för att anpassa undervisningen så att elevernas kunskaper utvecklas.

Den formativa och den summativa bedömningen står inte alltid i motsatsförhållande till varandra. Den formativa bedömningens slutresultat, betygsättning, är till exempel alltid summativ. Ett formativt bedömningssätt utesluter inte heller prov, test och diagnoser, men istället för ett domslut över elevernas lärande används de som ett verktyg för fortsatt lärande. Det handlar om att ständigt fråga sig vad de olika formerna av bedömning säger om elevens kunskaper och vad man går miste om att få veta vid bedömningen. Om eleven säger ”jag kan inte” – beror det på att eleven faktiskt är okunnig,

---

49) Petterson, A., s. 16.

eller beror det på att bedömningen inte har gett eleven en chans att visa vad den kan, därför att den inte mäter rätt kunskaper?

En bild av sambandet mellan formativ och summativ bedömning kan vara en parallell inom idrottens värld. I konståkning bedöms konståkarna av domarna efter en rad olika kriterier i olika moment. Det är ett exempel på en summativ bedömning som tar hänsyn till konståkarens kompetens relaterat till de olika momenten, kriterierna och vilken kvalitet konståkaren visar i förhållande till de kriterierna. När sedan åket är över är det tränarens roll att använda detta i ett formativt syfte för ett fortsatt lärande och övande för att bli bättre så att konståkaren vid nästa bedömning kan visa upp ett högre kunnande och högre kvaliteter och på så sätt få högre domarsiffror.

Forskning visar att de elever som lyckas bra i sina studier är de som i hög grad reflekterar över sin lärandeprocess. De blir själva motorn i sitt eget kunskapsprojekt och får också ett redskap för ett livslångt lärande. Professorerna Paul Black och Dylan Wiliam<sup>50</sup>, Department of Education & Professional Studies vid Kings College i London, har analyserat ett antal studier från olika länder kring formativ bedömning. En slutsats de drar är att när man gjorde systematiska försök att stärka och utveckla den formativa utvärderingen, fick man också signifikant bättre lärande. Studieresultaten förbättrades påtagligt och framför allt för de svagpresterande eleverna. Det visade sig också att när eleverna involverades i bedömningsprocessen hade det goda effekter på lärandet och motivationen ökade, medan elevernas lärande inte gynnades av prov där eleverna enbart får poäng eller betyg.

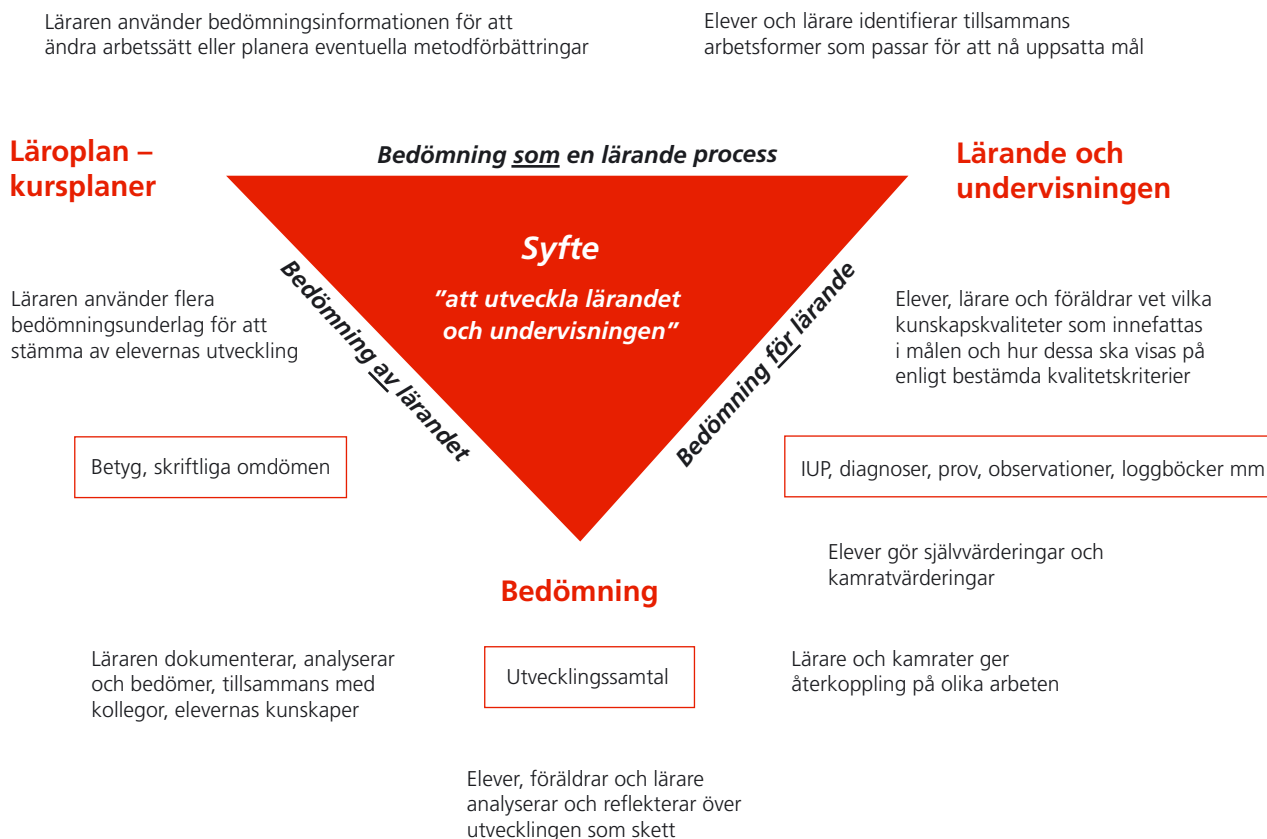
Formativ bedömning är också en utgångspunkt för arbetet med de individuella utvecklingsplanerna, IUP, om de ska kunna fungera som ett pedagogiskt verktyg och stimulera elevernas lärande och förmåga att ta eget ansvar för lärandet, på det sätt som styrdokumentet uttrycker att skolan ska göra. Sambandet kan beskrivas som att grunden för IUP är vad den formativa bedömningen kommer fram till eftersom en sådan bedömning och utvärdering ger vägledning om elevens starka och svaga sidor och konkretiserar det eleven behöver utveckla i nästa steg.

---

50) Black, P., & Wiliam, D., 1998, s. 139ff.

Det finns många olika verktyg att arbeta med i samband med formativ bedömning, några exempel är: löpande protokoll, projektarbeten, dagböcker, utvecklingssamtal, portfolio. Grunden är att lärare och elever får tillgång till varierade bedömningsunderlag och metoder för att främja och bedöma lärande inom olika områden.

**Figur 1** Bedömning. Bilden ger en beskrivning av *formativ* och *summativ* bedömning. Det illustrerar också kopplingen mellan betyg och *summativ* bedömning å ena sidan och IUP och *formativ* bedömning å andra sidan.



## SAMTALSFRÅGOR

1. Till vad relaterar du och dina kollegor kunskapskraven till? Till *mål att uppnå*, *mål att sträva mot*, *bedömningens inriktning*, *betygskriterier*? Vad ligger till grund för din/er tolkning och val? Hur försäkras du/ni att tolkningen ligger i linje med styrdokumentens intentioner? Hur stäms tolkningen med kollegor av för att åstadkomma en likvärdig bedömning och betygssättning inom skolan mellan olika år och vid elevernas övergångar till andra skolor? Hur arbetar du/ni med samordningen av de här frågorna på skolan och med andra skolor?
2. Hur skulle du/ni beskriva kunskapskriterierna i svenska för en kollega i ett annat ämne? Hur skulle du/ni beskriva kriterierna för föräldrarna så de får förståelse för kunskapsmålen och den bedömningsgrund som används?
3. Hur arbetar du/ni för att synliggöra *mål att sträva mot*, i *utvecklingsamtalet* och *IUP* så att både elev och du som lärare planerar lärandeprocessen utifrån dessa?
4. Hur arbetar du/ni med kollegor för att utveckla ett gemensamt kvalitativt bedömningspråk så att även elever kan formulera sig i samma termer?
5. Empirin visade att nästan 20 procent av eleverna upplever att de inte får visa vad de kan i svenskundervisningen. Hur tror du/ni att den bilden stämmer in på din/er undervisning?
6. Vilka olika bedömningsformer dominerar din/er undervisning i dag? Finns det skillnader i svenska jämfört med andra ämnen, i så fall vilka? På vilket sätt kan bedömningsunderlag och bedömningsformer utvecklas som ger eleven bättre chanser att visa vad han/hon befinner sig gentemot kursplanernas mål? Vilka nya samarbetsformer mellan kollegor skulle du/ni kunna pröva för att utveckla ett varierat arbetssätt för bedömning?

7. Vad tror du/ni är orsakerna till att pojkar generellt har sämre betyg än flickor i svenska? Mot bakgrund av resonemangen i kapitlet "Vad lär sig eleverna?" kring sociala mönster som begränsar individuell utveckling, där exemplet om "ordentliga" flickor och "stökiga" pojkar tas upp, kan du/ni se om, och i så fall på vilket sätt, avspeglar dessa sig i bedömningen av elevernas kunskaper? Hur påverkar faktorer som ordning och uppförande dina och dina kollegors bedömningar och betygssättning?
8. Vad behöver du/ni utveckla som pedagoger för att kunna förmedla positiva förväntningar till alla elever?
9. På vilket sätt upplever du/ni att något i skolans praktiker förstärker föreställningar och förväntningar om framgång för olika elever? Hur skulle ni kunna skapa en gemensam värdeplattform som kan bidra till att förändra föreställningar om kön, etnicitet eller social bakgrund och säkerställa allas möjligheter till optimal utveckling?

Fler  
frågor?

## REFERENSER OCH TIPS TILL VIDARE LÄSNING

### Kapitel 1

Asplund-Carlsson, Maj (2001), *Vilka läsare vill vi ha? Textkompetens som en fråga om genus, klass och etnicitet*. Tekstkompetence – Rapport fra forskningskonferens i nordisk netværk for tekst og litteraturædagogik. TemaNord (2001:576).

Asplund Carlsson, Maj, Molin, Gunilla & Nordberg, Richard (2003), *Texter och så vidare*. Svenskläraryrskriftens årsskrift 2003.

Arkhammar, Britt-Marie (2006), *Svenskläreri – åsikter, avsikter, insikter, samt penséer*. Malmö: Ekelunds förlag.

Aulin-Gråhamn, Lena & Thavenius, Jan (2003), *Kultur och estetik i skolan*. Malmö: Malmö högskola.

Brodow, Bengt (1996), *Perspektiv på svenska*. Ekelunds förlag 1996.

Bergöö, Kerstin (2005), *Vilket svenskämne? Grundskolans svenskämnen i ett lärarutbildningsperspektiv*, Malmö studies in educational studies, NO. 20. Finns som pdf-fil på <http://dSPACE.mah.se:8080/bitstream/2043/3114/1/Inlaga.pdf>.

Björnsson, Mats (2005), *Kön och skolframgång: tolkningar och perspektiv*. Myndigheten för skolutveckling.

Elmeroth, E. (2005a), *Nationella utvärderingen av grundskolan 2003. Svenska och svenska som andraspråk. Årskurs 9*. Stockholm: Skolverket. Rapport 251.

Elmeroth, E. (2005b), Svenska som demokratiämne. I Skolverket (red.). *Grundskolans ämnen i ljuset av Nationella utvärderingen 2003*. Stockholm: Skolverket.

Elmeroth, E. (2006), *Monokulturella studier av multikulturella elever – att mäta och förklara skolresultat*. Pedagogisk forskning i Sverige 11(3) 177–194.

Lindö, Rigmor (2005), *Den meningsfulla språkväven*. Lund: Studentlitteratur.

Lärarnas riksförbund (2005), *Läsa för att lära. Undersökning av elevers läsvanor och lärares förutsättningar för att arbeta med läsning i skolan*.

Lärarnas riksförbund och Lärarförbundet (2006), *Alla har rätt till utbildade lärare!* En rapport om andelen lärare i skolår 7–9 som har rätt lärarutbildning.

Malmgren, Lars-Göran (1996), *Svenskundervisningen i skolan*.  
Lund: Studentlitteratur.

Melin, Lars (2006), *Den hemliga koden – aktuell forskning om läsning*.  
Vetenskapsrådet.

Molloy, Gunilla, (2003), *Det nödvändiga samtalet*, I Utbildning & Demokrati, VOL 12, Nr 2.

Myndigheten för skolutveckling (2003), *Att läsa och skriva – en kunskapsöversikt baserad på forskning och dokumenterad erfarenhet*.  
Finns som pdf-fil på [www.skolutveckling.se](http://www.skolutveckling.se).

Myndigheten för skolutveckling. Multimediabyrån. *Mediepedagogiskt arbete: material i form av filmer, kommun exempel, handledningar, litteratur och kurser kring mediepedagogiskt arbete*. Finns hos [www.multimedia.skolutveckling.se](http://www.multimedia.skolutveckling.se)

Persson, Magnus (red.) (2000), *Populärkulturen i skolan*.  
Lund: Studentlitteratur.

Skolverket (1994), *Bildning och kunskap*. Särtryck ur skola för bildning  
PIRLS 2001 och PISA 2000, PISA 2003. Svenska sammanfattningar  
finns på [www.skolverket.se](http://www.skolverket.se).

Skolverket (2002a), *Vad är kunskap?* En diskussion om praktisk och teoretisk kunskap. Forskning i fokus nr 5. Finns som pdf-fil på [www.skolutveckling.se](http://www.skolutveckling.se).

Skolverket (2002b), *Internationella studier under 40 år. Svenska resultat och erfarenheter*. Finns som pdf-fil på [www.skolverket.se](http://www.skolverket.se).

Skolverket (2006), *Könsskillnader i måluppfyllelse och utbildningsval*. Rapport nr 287. Finns som pdf-fil på [www.skolverket.se](http://www.skolverket.se).

Säljö, Roger & Linderöth, Jonas (2002), *Utm@ningar och e-frestelser – IT och skolans lärkultur*. Stockholm: Prisma.

Skolverket (2005). *Grundskolan i ljuset av den nationella utvärderingen 2003*.  
Finns som pdf-fil på [www.skolverket.se](http://www.skolverket.se).

Thavenius, Jan (1999), *Svenskämnets historia* Lund: Studentlitteratur.  
Vetenskapsrådet (2006), *Litteraturdidaktik – från gymnasium till förskola*.  
Vetenskapsrådets rapportserie, 11:2006.

## Kapitel 2

- Blossing, Ulf (2000), *Praktiserad skolförbättring*. Karlstad:  
Karlstad University Studies.
- Brodow, Bengt (1996), *Perspektiv på svenska*. Ekelunds förlag.
- Carlgren, Ingrid (1999), *Miljöer för lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Carlgren, Ingrid & Marton, Ference (2000), *Lärare av i morgon*.  
Läraryrket.
- Dysthe, Olga, (1996), *Det flerstämmiga klassrummet – att skriva och  
samtala för att lära*, Studentlitteratur.
- Elmeroth, E., Eek, L. Olsson R. & Valve L.-O. (2006), *Från Kronos  
till Kairos – mot en målstyrd skola*. Lund: Studentlitteratur.
- Elmeroth, E. (2005), *Nationella utvärderingen av grundskolan 2003. Svenska  
och svenska som andraspråk. Årskurs 9*. Stockholm: Skolverket. Rapport 251.
- Granströms, Kjell (red) (2006): *Forskning om lärares arbete i klassrummet*.  
Forskning i fokus nr 33. Myndigheten för Skolutveckling.
- Granström, Kjell (2003), Arbetsformer och dynamik i klassrummet.  
I: *Kobran, nallen och majjen*. Forskning i fokus nr 12. Myndigheten för  
skolutveckling. Finns som pdf-fil på [www.skolutveckling.se](http://www.skolutveckling.se).
- Hensvold, Inger (2006), *Elevaktiva arbetsmodeller och lärande i grundskolan  
– en kunskapsöversikt*. Forskning i fokus nr 30. Myndigheten för  
skolutveckling.
- Liberg, Caroline (2003), Bilder av läs- och skrivutveckling. I: *Kobran, nallen  
och majjen*. Forskning i fokus nr 12. Myndigheten för skolutveckling  
Finns som pdf-fil på [www.skolutveckling.se](http://www.skolutveckling.se).

Läraryrket (1998), *Skola i förändring – en antologi om lärande på andra villkor*.

Myndigheten för Skolutveckling (2004), *Individuell planering och dokumentation i grundskolan*. Dnr 2003:251.

Olsson, Ragnar (2006), *Kommer tid – kommer stöd*. Kalmar: Högskolan i Kalmar.

Skolverket (2006), *Lusten och möjligheten – om lärarens betydelse, arbetsituation och förutsättningar*. Finns som pdf-fil på [www.skolverket.se](http://www.skolverket.se).

Svedner, Per Olov (1999), *Svenskämnet och svenskundervisningen – närbilder och helhetsperspektiv*. Kunskapsföretaget.

Vinterek, Monika (2006), *Individualisering i ett skolsammanhang*, Forskning i fokus, nr. 31. Myndigheten för skolutveckling.

### Kapitel 3

Björklund, Lisa (2004), Pedagogisk bedömning – stöds den i ämnesprovet, I: *Att visa vad man kan*, Skolverket.

Black, Paul & Wiliam, Dylan, (1998), *Inside the black box: Raising standards through classroom assessment*. Phi Delta Kappan, 80(2).

Elmeroth, E. (2005), *Nationella utvärderingen av grundskolan 2003. Svenska och svenska som andraspråk. Årskurs 9*. Stockholm: Skolverket. Rapport 251.

Elmeroth, E., Eek, L. Olsson R. & Valve L.-O. (2006), *Från Kronos till Kairos – mot en målstyrd skola*. Lund: Studentlitteratur.

Forskningsgruppen för bedömning av kunskap och kompetens, PRIM-gruppen, *Bedömning av kunskap och kompetens – en forskningsgrupp vid Lärarbögskolan i Stockholm*, (061120), [www1.lhs.se/prim/forskning/forskning.html](http://www1.lhs.se/prim/forskning/forskning.html)

Jenner, Håkan (2004), *Motivation och motivationsarbete i skola och behandling*. Forskning i fokus, nr 19, Myndigheten för Skolutveckling.

Moreau & Wretman (2005), *Bedömning. I: Om sambandet – lärande*. FortbildningsFörlaget.

- Korp, Helena (2003), *Kunskapsbedömning – hur, vad och varför*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.  
(Finns även som pdf-fil: [www.skolutveckling.se/publikationer](http://www.skolutveckling.se/publikationer))
- Lindström, Lars & Lindberg, Veronica (red.) (2005), *Pedagogisk bedömning: att dokumentera, bedöma och utveckla kunskap*. Stockholm: HLS förlag.
- Kåreland, Lena (2005), Om läsning och könsmonster i förskolan. I: *Modig och stark – eller ligga lågt: Skönlitteratur och genus i skola och förkola*. Natur och kultur.
- Molloy, Gunilla (1996), *Reflekterande läsning och skrivning*. Lund: Studentlitteratur.
- Molloy, Gunilla (2003), *Att läsa skönlitteratur med tonåringar*. Lund: Studentlitteratur.
- Moreau, H, Wretman, S. (2005): *Om sambandet bedömning – lärande*. FortbildningsFörlaget.
- Nordberg, Marie & Saar Tomas (2005), Moralisk panik ersätter kulturanalys. I: *Krut – kritisk utbildningstidskrift* 120 (4).
- Petterson, Astrid (2006), *Eleven ska bli motorn i sitt kunskapsprojekt*, Lärarnas Tidning, 16/2006.
- Skolverket (1999), *Läroplanerna i praktiken*. Finns även som pdf-fil på [www.skolverket.se](http://www.skolverket.se).
- Skolverket (2004), *Varför ser kursplanerna ut som de gör?*  
Finns även som pdf-fil på [www.skolverket.se](http://www.skolverket.se).
- Skolverket, (2004), *Allmänna råd och kommentarer. Likvärdig bedömning och betygssättning*.
- Tallberg, I., Rubinstein Reich, L. (2002), *Likvärdighet i en skola för alla. Historisk bakgrund och kritisk granskning*. Forskning i fokus nr 3. Skolverket.
- Wretman, Steve (2004), *Kunskap och utvärdering. I: Betyg och utvärdering*. Fortbildningsförlaget.

## TABELLER, DIAGRAM OCH ÖVRIGA KÄLLOR

Följande källor har använts i alla kapitel och finns att tillgå som pdf-filer på [www.skolverket.se](http://www.skolverket.se):

Skolverket (2004), PISA 2003: *svenska femtonåringars kunskaper och attityder i ett internationellt perspektiv – resultat i koncentrat*. Sammanfattning av rapport 254. Ur denna rapport har följande diagram hämtats:

Diagram 1: Figur 3<sup>6</sup> sidan 11.

Elmeroth, E. (2005), *Nationella utvärderingen av grundskolan 2003, Svenska och svenska som andraspråk. Årskurs 9*. Stockholm: Skolverket. Ämnesrapport till rapport 251.

Ur denna rapport har följande diagram hämtats:

Diagram 2: Diagram 8.6 sidan 79.

Diagram 3: Diagram 9.7 sidan 93.

Diagram 4: Diagram 6.2 sidan 47.

Diagram 5: Del av diagram 12.2 sidan 143.

Diagram 6: Del av diagram 12.3 sidan 145.

Diagram 7: Diagram 8.4 sidan 75.

Diagram 8: Diagram 8.5 sidan 77.

Diagram 9: Diagram 7.1 sidan 58.

Diagram 10: Diagram 9.2 sidan 87.

Skolverket (2004) *Nationella utvärderingen av grundskolan 2003 – Sammanfattande huvudrapport*, rapport 250. Ur denna rapport har följande tabell hämtats:

Tabell 1: Del av tabell 2.3 sida 101.

Pisa 2003 – svenska femtonåringars kunskaper och attityder i ett internationellt perspektiv – sammanfattning av rapport 254. Ur denna rapport har följande diagram hämtats:

Diagram 1: Figur 3<sup>6</sup> sidan 11.

Skolverket (2000). *Kursplaner och betygskriterier 2000*. Grundskolan.

Skolverket (2005), *Nationella utvärderingen av grundskolan*. Årskurs 5.  
Ämnesrapport till Rapport 251.

Utbildningsdepartementet (2005). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet*. Lpo 94. Regeringskansliet.

## Svenska – en samtalsguide om kunskap, arbetssätt och bedömning

Vad kan vi lära av bilderna från nationella utvärderingen av grundskolan, NU 03? Denna *samtalsguide i svenska* erbjuder lärare i arbetslag och ämneslag ett konkret verktyg för att reflektera över och samtala om undervisningens innehåll, arbetssätt och bedömning. Den innehåller viktiga slutsatser från NU 03 med efterföljande utgångspunkter och diskussionsfrågor att lyfta i skolans olika samtalsarenor eller för egen kompetensutveckling.

Vad behöver vi vidareutveckla i de olika ämnen och vad kan vi i arbetslag och ämneslag lära av varandra för ytterligare framsteg i elevernas lärande? NU 03 har gett ett rikt material som kan ligga till grund för grundskolors och kommuners utvecklingsarbete.

Förhoppningen är att detta stödmaterial kan bidra till skolornas arbete med att fördjupa det professionella samtalet om skolans kunskapsuppdrag. Det handlar om att återerövra en gemensam syn om hur läro- och kursplanens mål borde gestaltas i undervisningen och därmed bygga upp en gemensam aktionsplattform samt skapa likvärdiga villkor för lärandet inom skolan och mellan skolor.

