

Länkningen mellan kursmål och kunskapskrav i geografiämnet i Gy 2011

Inledning

I en rapport från Högskoleverket (2009) diskuterades om blivande studenter har de förkunskaper som krävs och förväntas av dem för att klara av studierna i de ämnen de ska studera. I vissa ämnen konstaterades att studenterna hade tillräckliga betyg för att komma in, men att betygen inte motsvarade deras kunskap. I rapporten diskuterades det om detta berodde på att studenternas betyg från gymnasiet var för höga i förhållande till deras kunskap eller om det istället var så att de lärt sig "annat" än det som står i deras kursplaner. En intervjuad lärare på universitetet som fick ta del av gymnasieskolans kursplan svarade att; "*Är det verkligen detta som de har med sig? Då skulle vi ju inte ha några problem.*" (Högskoleverket, 2009:51). För att gymnasielevernas betyg ska kunna motsvara deras kunskaper och för att undervisningen på gymnasiet innehållsmässigt ska överensstämma med kursplanens mål, krävs det en tydlig länkning (samband, koppling) mellan de ämnesspecifika kursmålen och kunskapskraven. Detta för att lärarna och eleverna tydligt och enkelt ska se sambandet mellan undervisningens innehåll och vad och hur som betygen sätts utifrån detta innehåll. Om det inte finns en tydlig länk mellan kursplanens

mål och kunskapskrav finns risk för att undervisningen och/eller betygssättningen blir föremål för en orimligt subjektiv godtycklighet.

En tydlig länkning är därför dels en förutsättning för att lärarna och skolorna ska undervisa om det som det är tänkt att de ska undervisa om, men också en förutsättning för att det ska finnas en möjlighet till en utgångspunkt för en likvärdig och rättssäker betygssättning. Vid en alltför svag länkning finns risken att lärarna väljer ett undervisningsstoff som går utanför ämnesplanens intentioner och det finns också en risk att lärarna grundar sin betygssättning i faktorer som innebär att deras beslut inte skett på ett rättsäkert och likvärdigt sätt. Om inte länkningen är tydlig för alla lärare, oavsett var i Sverige och vilken skola de undervisar på, finns inte ens möjligheten att de ska utgå från samma premisser i sin undervisning och i sin betygssättning. Risken för att lärarna kommer att göra ett didaktiskt urval som emellanåt är tvivelaktigt och för att eleverna kunskapsmässigt och betygsmässigt är utelämnade åt ödets nycker, blir då överhängande. Därför är det av största vikt att undersöka hur lärare länkar ett ämnes kursmål till dess kunskapskrav. Trots att detta är grunden för det didaktiska ämnesurvalet och en

förutsättning för en rättsäker och likvärdig betygssättning, saknas någon omfattande forskning inom detta område.

Syfte

Syftet med denna artikel är att belysa hur tydlig länkningen är mellan de ämnesspecifika kursmålen och kunskapskraven i kursen Geografi 1 på gymnasiet. Detta studerades genom att undersöka hur undervisande lärare länkade kunskapskraven till varje specifikt kursmål. Utgångspunkten var, att om de undervisande geografilärarna gjorde en samstämmig länkning (d.v.s. om de länkade samma kunskapskrav till samma kursmål) så var länkningen tydlig och om de undervisande geografilärare inte gjorde en samstämmig länkning, så var länkningen svag och därmed otydlig. Detta eftersom länkningen idag inte görs centralt, utan åligger geografilärarna ute på skolorna att göra.

Tidigare forskning

Att det idag finns en omfattande diskussion i Sverige forskningsmässigt och medialt kring betyg och betygssättning torde inte ha undgått någon som är insatt i skolans värld. Tidigare forskning kring betygssättning och kursmål har bland annat undersökt relationen mellan kunskapskraven (tidigare betygskriterierna) och lärarnas betygssättning och/eller mellan kursplanens kunskapsmål och lärarens undervisning. Kopplingen mellan betygssättning och kunskapskrav har bland annat handlat om graden av validitet i betygssättningen, d.v.s. om betygen mäter det de utger sig för att mäta. Klapp Lekholm (2010:26f)

menar till exempel att det inte får förekomma irrelevant varians i betygen om betygssättningen ska anses som valid. Irrelevant varians innebär kortfattat att lärarna betygssätter andra faktorer än elevernas ämneskunskaper och som inte är relevant för betyget. Faktorer som är irrelevanta är till exempel elevernas personliga egenskaper, deras karaktäristika. Forskningen har visat att egenskaper som till exempel kön (Klapp Lekholm & Cliffordson, 2009), engagemang och ambition (McMillan, Myran & Workman, 2002), elevernas bakgrund, attityd och uppförande (Brookhart, 1993, 1994), samt vilken klass och skola eleven går på (Skolverket, 2009:43) har betydelse vid betygssättning. Det finns även forskning som visat på att lärarna inte följer de rekommendationer som finns vid betygssättning (Skolverket 2009:65ff, Stiggins, Frisbie & Griswold 1989).

Det finns även en del forskning kring relationen mellan kursplanens mål och lärarens undervisning. I Sverige och i ämnet Geografi har till exempel Wennberg (1990), som förövrigt var en av de drivande krafterna bakom grundskolans kursplan i geografi 1980, studerat vilken roll läroplanen har för lärarna. Även Molin (2006) har studerat lärarnas innehållsval i relation till kursplanens intentioner. Det saknas dock en mer omfattande forskning kring länkningen, mellan ett ämnes kursmål och kunskapskrav. Den forskning som gjorts inom detta område har främst inriktat sig på de ämnen där det ges nationella prov (se tex Korps avhandling – *Lika chanser i gymnasiet*, 2006).

Förutsättning för att kunna göra en rättsäker och likvärdig bedömning utifrån kursmålen, är att lärarna har ett starkt

stöd vid betygssättningen och att det finns en tydlig länkning till de formulerade kursmålen. Detta är också en förutsättning för att lärarna ska kunna följa Skolverkets didaktiska intentioner. Selghed (2011:135f) menar (utifrån 1994 års läroplan) att detta stöd förefaller svagt utifrån bland annat att betygskriterierna är omfattande och att de är formulerade på ett sådant sätt att olika tolkningar är möjliga. Kroksmark (Skolverket, 2002:59) är inne på att målen är formulerade på ett sådant sätt att de är svåra att förstå och att omsätta i praktisk undervisningshandling. Även geografilärare ute på fältet har uttryckt att målen i tex geografi har varit svårtolkade (Jankell & Dessen, 2010). Om uppgifterna om att målen har varit svåra att förstå och att stödet för betygssättningen har varit svagt, innebär detta att lärarna står inför ett pedagogiskt problem när de ska göra sitt didaktiska urval. Frågan är hur det ser ut i 2011 års läroplan?

Bakgrund – Läroplan och Betygssystem 1994 och 2011

1994 införde Sverige en ny läroplan som byggde på målrelaterade kursplaner och ett betygssystem som var kriteriebaserat (Selghed, 2011:7). Läroplanen från 1994 användes, med diverse revisioner, fram till höstterminen 2011 då en ny läroplan togs i bruk. Betygssystemet i 2011 års läroplan är en reviderad version (med en betygsskala med fler steg) av sin föregångare från 1994. Betygssystemet är fortfarande kriteriebaserat och kursplanerna bygger fortfarande på ett målrelaterat system (Selghed, 2011:81). Betygssystemen 1994 och 2011 är båda ett mål- och

kunskapsrelaterat betygssystem (och/eller kriterierelaterat betygssystem) (Selghed, 2011:13). Begreppet mål beskriver i 2011 års läroplan kunskaper som eleverna ska ges förutsättning att utveckla (Skolverket, 2011a:48f) och återfinns i numrerad punktform i tex geografiämnet under rubriken: *”Undervisningen i ämnet geografi ska ge eleverna förutsättningar att utveckla följande:”* (Skolverket, 2011b).

Selghed (2011:14ff) menar att en av de främsta anledningarna till att den svenska skolan bytte betygssystem 1994, från det regelstyrda relativa och normrelaterade betygssystemet till det resultatstyrda målrelaterade betygssystemet, var ett missnöje med det gamla betygssystemet bland elever, lärare och allmänheten och på att forskningen kring lärande och kunskap hade tagit en ny inriktning. En del av den nya inriktningen på forskningen handlade om att kunskap och lärande bygger på mentala, aktiva, målorienterade processer hos eleverna, där de kognitivt konstruerar sin kunskap. De kognitiva lärandeteorierna, som tog sin utgångspunkt från den kognitivt inriktade psykologin och som allt mer kom att fjärma sig från de tidigare dominerande behavioristiska lärandeteorierna, kom att få ett allt större utrymme. Barr & Tagg (1995) menade till och med att det hade skett ett paradigmskifte kring den teoretiska synen på hur elever lär sig. Teorier, artiklar och böcker som argumenterade kring att eleverna kognitivt konstruerar sin kunskap började dyka upp i en större omfattning på 1980-talet och återfinns idag i en riklig mängd (se till exempel Shuell, 1986, Biggs, 1999, Rust, 2002, Biggs & Tang, 2007) I de mer kognitivt inriktade

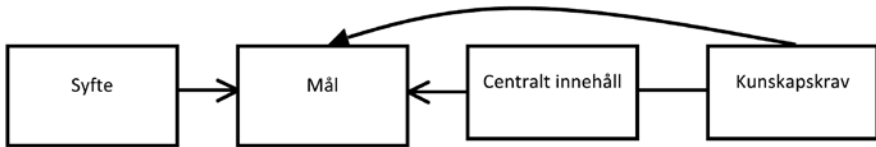
lärandeteorierna blev målprocesser som till exempel målsättning centralt. Detta var, som tidigare nämnts (Selghed, 2011) en av anledningarna till att man i Sverige i början av 1990-talet bestämde sig för att övergå från ett relativt betygssystem till ett målrelaterat och absolut betygssystem. Diskussioner kring ett målrelaterat betygssystem i den svenska skolan hade dock pågått under ett par decennier och frågan var inte helt okontroversiell. Per Måhl (1991:198ff) beskriver i sin bok *"Betyg-men på vad?"* att frågan om målrelaterade betyg hade förkastats efter den så kallade MUT-utredningen (Målbestämning och utvärdering) i början av 1970-talet eftersom målrelaterade betyg inte ansågs möjligt. I början av 1990-talet sattes dock processen igång.

Ämnes- och kursplaner i Geografi

Solveig Mårtensson kom att bli en av nyckelpersonerna i processen med framtagandet av nya ämnes- och kursplaner i geografiämnet för grundskolan och var också delaktig i arbetet med geografikursplanerna för gymnasiet inför 1994 (Mårtensson, 2010). Varje ämne konstruerades med ett syfte som skulle vägleda lärarna till vilka kunskaper och färdigheter som eleverna skulle ges möjlighet att utveckla. Beroende på ämne konkretiserades större eller mindre delar av syftet till kunskapskrav som eleverna skulle uppfylla. Dessa kunskapskrav angavs som mål. I stora drag påminde processen med att ta fram nya ämnes- och kursplaner 2011 om den process som hade lett fram till 1994 års läroplan. En av nyckelpersonerna inom

geografiämnet 2011 var Lena Molin. I en artikel i Geografiska notiser 2010 ger Molin och Fridfeldt sin syn på hur processen gick till (Fridfeldt & Molin, 2010). Målen till de olika kurserna i Geografi som ges på gymnasiet finns formulerade i ämnesplanen i Geografi för Gymnasieskolan under rubriken; *"Undervisningen i ämnet geografi ska ge eleverna förutsättningar att utveckla följande:"* (Skolverket, 2011b). Ett av kraven som ställdes i arbetet med de nya ämnes- och kursplanerna, var att det skulle formuleras tydligare mål och kunskapskrav samt att det skulle införas en ny betygsskala (Fridfeldt & Molin, 2010). Frågan är dock hur tydlig länkningen blev mellan kursmålen och kunskapskraven?

Kursmålen sattes i relation till ämnets syfte och ett centralt innehåll som skulle fungera som en vägledning för läraren till vilket innehåll som ska behandlas i de olika kurserna. Ämnets syfte och det centrala innehållet skulle även fungera som en motivering till kursmålen och det skulle därför finnas en stark koppling mellan ämnets syfte, kursmålen och det centrala innehållet (Skolverket, 2011a). Kunskapskraven formulerades under rubriken *Kunskapskrav* och ligger till grund för lärarens bedömning och betygssättning. Kunskapskraven är formulerade utifrån kunskapsformerna *faktakunskaper, förståelse och färdigheter* och det är utifrån dessa läraren ska avgöra hur kvalitativt eleverna kunskapsmässigt når kursmålen (Skolverket, 2011a). Det innebär att betyg enbart ska sättas utifrån hur väl eleverna kunskapsmässigt uppnår kursmålen (se figur 1). Kunskapskraven är endimensionella i den bemärkelsen att det enligt styrdokumentet enbart är elevernas ämneskunskaper som ska bedömas.



Figur 1 utifrån *Gymnasieskola 2011*, Skolverket, sidan 52 (Skolverket, 2011a). Figur 1 visar skolverkets intentioner. Kunskapskraven går tillbaka till målen. Målen uttrycks i ämnesplanen för geografi som; "Undervisningen i ämnet geografi ska ge eleverna förutsättningar att utveckla följande." (Skolverket, 2011b)

Personlig karaktäristika (tex flit och ambition), yttre omständigheter (tex social bakgrund och den fysiska kontexten i klassrummet) återfinns inte i kunskapskraven (Klapp Lekholm, 2010). Läraren är ålagd att behandla det centrala innehållet i undervisningen. Dock finns det ett frirum utifrån; Hur mycket?, Hur länge?, Vilken ordning? Frirummets funktion är att läraren ska ha möjlighet att anpassa undervisningen efter elevernas behov och intresse. Ytterligare en aspekt av frirummet är att läraren har möjlighet att lägga till område eller moment förutom de som finns angivna i det centrala innehållet (Skolverket, 2011a). Vidare existerar det inte något externt kontrollsystem utan det åligger läraren själv att tolka kursplanen och utifrån denna tolkning planera och genomföra undervisningen.

Teori kring konstruktiv länkning

Klafki (1995) påpekade redan 1958 att lärarnas pedagogiska problem uppstår i den preaktiva undervisningen då lärarens teori och tankar kring ämnet ska sammanlänkas med praktiken och undervisningen, eftersom dessa två tillsammans påverkar

lärarens didaktiska urval. Lärarnas förberedelse, det egna didaktiska urvalet, och motiveringen till detta urval försvåras ytterligare om, som tidigare nämnts, målen är otydliga. Det blir även svårt för eleverna att epistemologiskt kunna beskriva för sig själva vad som är meningsfull och viktig kunskap. Lidar, Lundqvist & Östman (2006) definierar epistemologi som någonting meningsskapande, då läraren guidar eleverna mot vad som räknas som kunskap och där eleverna i sin praktik beskriver för sig själva vad som är relevant kunskap. Alla lärare bör ha en genomtänkt tanke kring vad målet med undervisningen är och vad det är som ska betygssättas och det måste finnas en tydlig länkning mellan dessa två. Lärarnas epistemologi kring sitt ämne måste relateras till kursmålen eftersom kursmålen förändras när kursplanerna förändras (i Sverige tex 1980, 1994 och 2011). Dock förefaller det som om lärarna inom geografiämnet är fast i en traditionell kunskapssyn (Wennberg, 1990, Alexandre, 2009). Tankarna kring att det måste finnas en tydlig koppling mellan målen och vad som betygssätts fanns till exempel hos Biggs redan på 1990-talet (Biggs, 1999). Han menade att avsaknaden av en tydlig länkning mellan mål

och kunskapskrav och en illa genomtänkt (och en ”i all hast” gjord) betygssättning är kontraproduktiv, vilket ledde fram till att Biggs konstruerade en taxonomi som han kallade för SOLO-taxonomin (Structure of the Observed Learning Outcome). Biggs kognitivt baserad taxonomi är hierarkiskt uppbyggd och delar upp olika kunskapskvaliteter i olika nivåer. SOLO-taxonomin har tydliga kopplingar till Blooms (1956) taxonomi som också var hierarkiskt och kognitivt inriktad.

Den teoretiska utgångspunkten i denna artikel är, utifrån Biggs tankar kring betydelsen av länkningen mellan vad som är målet med undervisningen och vad som betygssätts, att studera hur tydlig länkningen är mellan kursmålen och kunskapskraven i kursen Geografi 1 på gymnasiet. Om det finns en tydlig länkning, innebär det enligt Biggs & Tangs terminologi (2007) att de avsedda lärandemålen (Intended learning Outcome) betygssätts utifrån samma premisser oavsett lärare. Det innebär inte att alla lärarna kommer att sätta samma betyg på eleverna eftersom det fortfarande sker en subjektiv tolkning av de kunskaper eleverna uppvisar i relation till kursmålen, men det innebär (oavsett undervisande lärare) att det finns en möjlighet för lärarna och eleverna att skapa en konstruktiv länkning (constructive alignment), mellan kursmål och kunskapskrav. Biggs (1999:60) menade att konstruktiv länkning innebär att; *It is clear to students (and teachers) what is “appropriate”, what the objectives are, where all can see where they are supposed to be going, and where these objectives are buried in the assessment task*. Det innebär att läraren tydligt fastställer syftet och målen med

undervisningen och att läraren får examinationen (betygssättningen) att mäta just det som var syftet och målen med undervisningen. Biggs (1999) menade att detta var en förutsättning för att eleverna ska kunna inrikta sitt lärande mot det som det är tänkt att de ska lära sig. Om betygssättningen är illa genomtänkt och inte tydligt (utifrån målen) förankrad och förmedlad hos läraren och eleverna, finns till exempel risken för att eleverna kommer att inrikta sitt lärande mot det de tror/vet att läraren kommer att betygssätta. Biggs (1999) kallade detta för *“dealing with the test”*. Ramden (1992) drog liknande slutsatser då han menade att från ett elevperspektiv så är det alltid betygssättningen som definierar den verkliga eller aktuella kursplanen. Även Gibbs (1992) har uppmärksammat detta då han menade att det är det betygssättande systemet som orienterar eleverna mot vad de ska lära sig.

Metod

Metoden som användes för att belysa hur tydlig länkningen är mellan kursmålen och kunskapskraven i kursen Geografi 1 på gymnasiet, var en undersökning med tio gymnasielärare som är verksamma inom geografiämnet på gymnasienivå. Kursmålen och kunskapskraven användes som en konceptuell modell där de tio lärarna skulle länka ihop kunskapskrav till varje specifikt kursmål. Detta för att se hur de teoretiskt, och utan koppling till ett specifikt innehåll, länkade kunskapskraven till kursmålen. Syftet var att undersöka hur samstämmiga lärarna var i sina kopplingar.

De tio gymnasielärarna bestod av en urvalsgrupp som till största del (8

A. Eleven redogör **översiktligt** för hur och varför geografiska processer har skapat och förändrat natur- och kulturlandskapet över tid och rum samt hur natur- och kulturlandskapet omformas av människan. Dessutom redogör eleven **översiktligt** för processernas konsekvenser för människors livsvillkor lokalt, regionalt och globalt samt deras betydelse för framtiden. Eleven använder **några** geografiska begrepp, samt använder **med viss säkerhet** någon geografisk teori eller modell, för att underbygga sina redogörelser och analyser.

B. Eleven redogör **översiktligt** för **enkla** samband mellan människa, samhälle och miljö samt hur människor, platser och regioner påverkas av konsekvenser av intressekonflikter. Eleven gör en **enkelt** analys av frågor om resursförbrukning och resursfördelning. Dessutom diskuterar eleven **översiktligt** hur människors egna resurser kan tas till vara och utvecklas för en hållbar utveckling.

C. Eleven diskuterar **översiktligt** hur någon företeelse i närmiljön kan ha betydelse för andra platser och regioner på jorden.

D. Eleven beskriver **översiktligt** grunderna i kartografi samt identifierar, besvarar och presenterar, **med viss säkerhet** och med hjälp av **en** lämplig **enkelt** metod och lämplig teknik, geografiska frågor. I arbetet använder eleven **med viss säkerhet** det omgivande landskapet som informationskälla för geografiska data. Eleven samlar in och bearbetar **med viss säkerhet** data samt värderar dem med **enkla** omdömen. Dessutom presenterar eleven **med viss säkerhet** och på ett strukturerat sätt sitt resultat.

Figur 2. Kunskapskraven för betyget E i kursen Geografi 1 på gymnasiet (Skolverket, 2011b). Kunskapskraven är klustrade i fyra olika delar. Dock är bokstäverna A, B, C och D tillagda i figur 2. Detta för att lärarna ska kunna ange vilket eller vilka av kunskapskraven de anser tillhöra varje specifikt kursmål.

av 10) var hämtade från forskarskolan vid Kulturgeografiska institutionen vid Uppsala Universitet. Urvalsgruppen bestod därför av erfarna geografilärare och fick en geografisk spridning då forskarskolan har representanter från södra till norra Sverige. Den geografiska spridningen är viktig eftersom det inte finns någon koppling mellan de skolor eller kommuner lärarna arbetar vid. Risken finns att lärare från samma skola (eller möjligen även samma kommun) kan skapa en samsyn kring ”på vad” och ”hur” elever ska betygsättas. Det kan skapas en lokal ”bedömningskultur” som delas av de lärare som undervisar på samma ställe. Det torde vara Skolverkets intentioner att länkningen mellan kunskapskraven och kursplanens mål ska vara möjlig att göra oavsett var i landet lärarna undervisar, eftersom

det är utgångspunkten för ett, så långt det är möjligt, rättsäkert och likvärdigt urvals- och betygssystem. Eftersom det inte är möjligt att skapa en lokal ”bedömningskultur” över hela Sverige, är den geografiska spridningen av urvalsgruppen viktig. De kunskapskrav som lärarna hade att förhålla sig till är de som gäller för betyget E. Instruktionerna som gavs var att de skulle ange antingen vilket, vilka eller inget av de befintliga kunskapskraven, som de ansåg skulle länkas till varje specifikt kursmål. De befintliga kunskapskraven återfinns i figur 2 såsom de är formulerade i kursplanen för kursen Geografi 1.

Instruktionerna som lärarna fick var, som tidigare nämnts, att ange vilket, vilka eller inget av de befintliga kunskapskraven de ansåg att de ville länka till varje enskilt kursmål. Inom ämnet Geografi finns det

1. Kunskaper om geografiska processer och geografins begrepp, teorier och modeller.
2. Kunskaper om olika natur- och kulturlandskap, om deras samband, utveckling och förändring över tid samt om samband mellan människa, samhälle och miljö.
3. Förmåga att analysera intressekonflikter med koppling till naturgivna risker och mänsklig verksamhet samt hur intressekonflikter påverkar jordens livsmiljöer och människans livsvillkor, ur perspektivet hållbar utveckling.
4. Kunskaper om företeelser i närmiljön och hur de kan relateras till andra platser och regioner på jorden.
5. Förmåga att använda olika geografiska källor, metoder och tekniker vid arbetet med geografisk analys samt att samla in, bearbeta, värdera och presentera geografisk information.

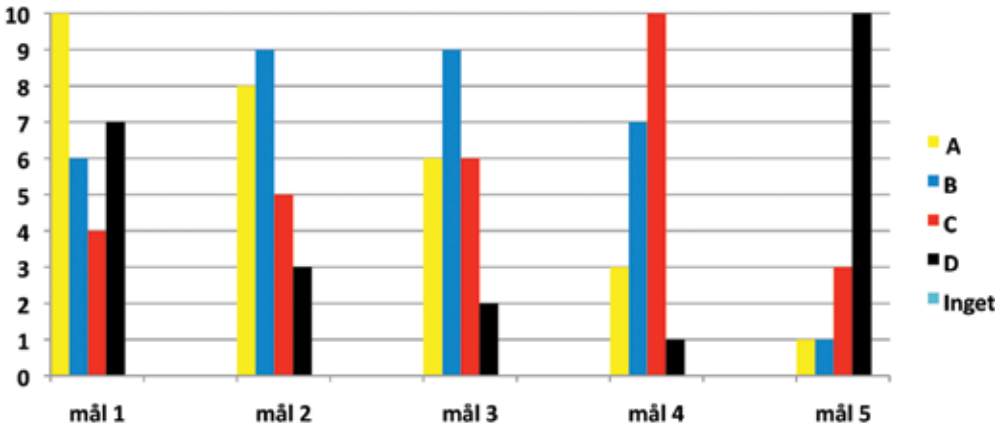
Figur 3. Kursmålen för ämnet Geografi utifrån hur de ser ut i ämnesplanen. Kursmålen uttrycks som "Undervisningen i ämnet geografi ska ge eleverna förutsättningar att utveckla följande:" (Skolverket, 2011b).

sju befintliga kursmål i ämnesplanen, men kursen Geografi 1 omfattas endast av kursmål 1-5 (Skolverket, 2011b). Dessa kursmål återfinns i figur 3.

De insamlade svaren analyserades kvantitativt utifrån hur samstämmiga lärarna hade varit. Om samtliga lärare i undersökningsgruppen valde att länka ett och samma kunskapskrav (eller flera kunskapskrav) till ett specifikt kursmål måste länkningen mellan kunskapskravet och/eller kunskapskraven och kursmål anses vara tydlig. Resultaten analyserades främst utifrån en så kallad positiv länkning, d.v.s. hur många lärare som kopplade ihop ett eller flera kunskapskrav till ett specifikt kursmål, men hänsyn togs även till en så kallad negativ länkning (d.v.s. hur stor samstämmigheten var mellan lärarna gällande vilka kunskapskrav som *inte* hörde till ett specifikt kursmål).

Lärarnas insamlade svar fördelades tematiskt utifrån att det valda kunskapskravet, eller de valda kunskapskraven ges en (1) poäng. Om samtliga tio lärare skulle välja tex kunskapskrav A ensamt eller i

någon kombination med andra kunskapskrav till kursmål 1, får kunskapskrav A följaktligen tio (10) poäng. Om samtliga lärare har valt A i kombination med kunskapskrav B, får även B tio (10) poäng. Maximalt antalet poäng för varje kunskapskrav, till varje kursmål, är således tio (10) poäng. Varje kursmål kan få maximalt 40 poäng. Detta inträffar om samtliga lärare länkar samtliga kunskapskrav (A-D) till ett specifikt kursmål. Om lärarna valt olika kunskapskrav eller inte angav något möjligt kunskapskrav till specifikt kursmål får länkningen mellan kunskapskrav och kursmål ses som svag eller ej möjlig. En diskussion kommer även att föras kring om det är en styrka eller svaghet om lärarna länkar flera kunskapskrav eller om de enbart länkar ett möjligt kunskapskrav till ett specifikt kursmål. Om det är en svaghet är antalet poäng som delas ut till varje kursmål central. Ju fler poäng som delas ut, ju fler kunskapskrav har lärarna valt som en kombination av länkingsbara kunskapskrav och vice versa. Lärarnas svar redovisas i figur 4.



Figur 4. Visar hur lärarna valde och vilka kunskapskrav de anser kan länkas till respektive kursmål.

Resultat av lärarnas länkning

Vid ett av kursmålen (kursmål 5) uppvisade två av lärarna en tveksamhet. De gick utanför instruktionerna och skrev kommentarer i marginalen. En av lärarna, som enbart valde kunskapskrav D, verkade tycka att det fanns en diskrepans mellan kursmålet formulering "Förmåga att ..." och kunskapskravets formulering "... presenterar, med viss säkerhet ...". Läraren frågade sig i marginalen om eleven har förmågan om de bara med viss säkerhet kan presentera något? En annan lärare som också enbart valde kunskapskrav D, skrev inom parantes att "andra kriterier behövs också". Eftersom andra kriterier uppenbarligen inte återfanns i A, B eller C är jag osäker på vilka andra kriterier läraren avsåg, vilket jag också återkommer till i analysen av resultaten. I båda fallen har jag valt att bortse från kommentarerna och har fört in angivet kunskapskrav i figur 4.

Kursmål 1, som inriktar sig mot "geografiska processer, begrepp, teorier och

modeller", har samtliga lärare valt att länka kunskapskrav A. Sju av lärarna anser att det finns en länkning mellan kunskapskrav D och kursmålet, sex av lärarna anser att det finns en länkning mellan kunskapskrav B och kursmål 1 och fyra av lärarna anser att det finns en länkning mellan kunskapskrav C och kursmålet. Fyra av lärarna hade valt samtliga fyra kunskapskrav som länk till detta kursmål och lärarna var utspridda på fem olika kombinationer av kunskapskrav som de ansåg skulle länkas till detta kursmål. Även om samtliga tio lärare hade med kunskapskrav A, var det endast två lärare som ansåg A vara det enda länkingsbara kunskapskravet. Kursmål 1 var det kursmål som fick flest antal poäng (27), fördelat på kunskapskraven A-D.

Kursmål 2, som inriktar sig mot "natur- och kulturlandskap och sambandet mellan människa, samhälle och miljö", domineras av kunskapskrav B och A som har länkats av nio, respektive åtta lärare. Intressant att notera är att en lärare valde

enbart kunskapskrav A och en lärare valde enbart kunskapskrav B. Tre lärare valde att länka kursmålet till både A och B i kombination och tre av lärarna valde att länka till samtliga kunskapskrav. En av lärarna länkade kunskapskrav B och C till kursmålet, en till A, B och C och totalt var lärarna fördelade på sex olika kombinationer av kunskapskrav som de ansåg skulle länkas till detta kursmål. Totalt fördelades 25 poäng till kursmål 2.

Kursmål 3, som inriktar sig mot "*intressekonflikter*", valde nio lärare att länka till kunskapskrav B. Ingen lärare valde dock att länka enbart till kunskapskrav B. En lärare valde att länka enbart till kunskapskrav A. Intressant var att en av lärarna valde kombinationen B och D och valde därmed bort kunskapskraven A och C som valdes av sex lärare. Kursmål 3 fick totalt 23 poäng.

Kursmål 4, som inriktar sig mot "*när miljön och relationen till andra regioner*", valde fem lärare att länka till kombinationen B och C. Kunskapskrav C valdes av samtliga lärare som kom upp i tio (10) poäng och två av lärarna valde att enbart länka C till detta kursmål. Totalt var lärarna fördelade på fem olika kombinationer. Den totala poängen för kursmålet blev 21 poäng.

Kursmål 5, som inriktar sig mot "*geografiska källor, metoder och tekniker*", valdes endast tre olika kombinationer och det var det kursmål som fick minst antal valda kombinationer. Sju av lärarna valde kunskapskrav D som enda tänkbara kunskapskravet. Två av lärarna valde D i kombination med C och en lärare valde samtliga kunskapskrav. Således valde samtliga tio lärare D som länkningsbart kunskapskrav. Sammanlagt kom kursmål 5 upp i 15 poäng.

Analys av resultaten

Vad kan man då dra för slutsats utifrån denna studie? Min analys gällande varje specifikt kursmål är följande: Det råder en tydlig länkning mellan kursmål 1 och betygsriterium A, eftersom samtliga lärare valde detta kunskapskrav. Det är enbart till kunskapskrav A jag finner en tydlig länkning. Frågan är om kunskapskrav D, som väljs av sju lärare, kan ses som tydligt? Att endast fyra av tio lärare finner en länk mellan kursmålet och kunskapskrav C anser jag vara en svag länkning. Ett möjligt problem med länkningen till kursmål 1 är att lärarna anser att det är många kunskapskrav som ska länkas dit och att det förekommer olika kombinationer. Om det är en styrka eller svaghet att ett kursmål uppfattas som länkningsbart till många olika kunskapskrav (27 poäng) kan alltid diskuteras. Så länge alla (eller de flesta) lärarna väljer att länka till samma kombination, finns åtminstone möjligheten att de utgår från samma premisser. Dock skulle det troligen bli svårt att tydligt förklara för eleverna vad det är som betygssätts, eftersom kunskapskraven är relativt omfattande. Till kursmål 1 förekom fem olika kombinationer i jämförelse med till exempel kursmål 5 som hade tre olika kombinationer. I princip borde en högre kvantitet av olika kombinationer innebära en svagare länkning eftersom premisserna blir olika för olika lärare.

Till kursmål 2 valdes inget av kunskapskraven av samtliga lärare, vilket får ses som en svaghet. Att dessutom två av lärarna hade valt enbart ett möjligt kunskapskrav som inte överensstämde med varandra (en valde A och en valde B), och att lärarna

blev fördelade på sex olika kombinationer anser jag vara ytterligare en svaghet.

Kursmål 3 uppvisar inte heller någon högre samstämmighet vid en närmare analys. Kunskapskrav B, som fick flest antal val, valdes inte ensamt av någon av lärarna. Dessutom valdes B bort av en av lärarna som enbart valde kunskapskrav A. Sex av lärarna hade med kunskapskrav A och C i någon kombination, medan en lärare valde B och D som kombination, vilket jag ser som en svaghet i samstämmigheten.

Kursmål 4 förefaller ha en tydlig länkning då samtliga lärare valde kunskapskrav C. Utifrån en så kallad negativ länkning fanns det en samstämmighet kring kunskapskrav D som valdes bort av nio lärare. Det som möjligen påverkar tydligheten negativt är att lärarna fördelades på fem olika kombinationer, beroende på hur, som tidigare nämnts, man väljer att se på detta.

Kursmål 5 får anses ha den tydligaste länkningen då antalet kombinationer endast var tre och då sju av lärarna valde kunskapskrav D som enda tänkbara kunskapskrav. Dessutom valde samtliga tio lärare D som kunskapskrav. Vidare valde nio lärare bort både kunskapskrav A och B och det var också det mål som fick minst antal poäng. De kommentarer som lämnades i marginalen, och som jag beskrev tidigare, dyker dock upp vid kursmål 5. Att lärarna lämnat kommentarer kan möjligen tolkas som en osäkerhet kring länkningen.

Min slutsats ur ett helhetsperspektiv kring länkningen mellan kursmålen och kunskapskraven, är att det inte råder en tydlig länkning mellan kursmålen och betygskriterierna i kursen Geografi 1 på gymnasiet.

Diskussion utifrån analysen av resultaten

En viktig fråga är varför utfallet blev som det blev och vad lärarnas olika länkningar och val av kombinationer kan leda till? Vilka scenarion kan tänkas inträffa om länkningen är otydlig? I de fall då länkningen är otydlig finns bland annat följande möjliga utfall; För elevernas del kan de komma att inrikta sitt lärande mot det som betygssätts ("dealing with the test", Biggs, 1999, Ramden 1992, Gibbs, 1992). Det kan innebära att eleverna inriktar sitt lärande mot a) kunskapskraven, om det är deras uppfattning att det är dessa läraren utgår ifrån i sin betygssättning, b) mot vad de uppfattar att läraren kommer att betygssätta, oavsett vad som står i kunskapskraven. En annan variant är att eleverna inriktar sitt lärande mot målen. Det kan innebära att eleverna inriktar sitt lärande mot a) kursmålen, utifrån hur de själva har tolkat kursmålen i ämnesplanen, b) målen, utifrån hur de uppfattat lärarens tolkning av kursmålen, c) egna mål, utifrån hur de epistemologiskt tolkat vad som är centralt att kunna i geografiämnet, oavsett vad som står i kursmålen eller vad läraren uttrycker. Denna tolkning/uppfattning kan de få genom till exempel lärobokens innehåll. Molin (2006) pekar till exempel på att många lärare tog för givet att läroböckerna i geografi representerade kursplanen och att läroböckerna följer Skolverkets intentioner. Detta torde även gälla eleverna. Vidare kan en tolkning eller uppfattning av vad som är centralt i geografiämnet vara skapad genom en så kallad traditionell kunskapssyn. Wennberg (1990) menar att en lärares grundsyn på geografiämnet

avspeglar sig i hans/hennes tolkning av ämnes- och kursplanen, vilket även bekräftas av Alexandre (2009). Läraren har med andra ord skaffat sig en implicit syn på ämnet som är av stor betydelse vid tolkning av kursmål och kunskapskrav.

För lärarens del finns bland annat följande möjliga utfall; Läraren kommer inrikta sin undervisning mot kunskapskraven och/eller kursmålen. Det innebär att läraren inriktar sin undervisning mot a) kunskapskraven, oavsett vad som står i kursmålen, b) mot kursmålen, oavsett vad som står i kunskapskraven, c) mot vad de anser vara centralt i kursmålen och kunskapskraven, vilket innebär att endast delar av kursmålen kommer att behandlas och att endast delar av kunskapskraven kommer att användas vid betygssättning, d) egna mål utifrån hur de tolkat vad som är centralt att kunna i geografiämnet, oavsett vad som står i kursmålen och oavsett vad som står i kunskapskraven.

Oberoende av vilket av ovanstående scenario som inträffar så innebär det problem för lärarna, eleverna och geografiämnet. Problemen som kan uppstå är tex att eleverna inte vet vad som kommer att betygssättas och därmed dels riskerar att få lägre betyg än vad de skulle kunna få och att de inte vet vad de ska inrikta sitt lärande mot. Det kan också innebära att betygssättningen inte blir likvärdig och rättsäker i Sverige och att eleverna kommer att inrikta sitt lärande mot kunskaper som inte följer Skolverkets intentioner. I värsta fall sker detta på bekostnad av andra geografikunskaper som de skulle ha större användning för. För geografiämnets del kan det innebära att ämnet blir fast förankrat i en traditionell kontext (Wennberg, 1990, Alexandre,

2009) och dels att det inte får den tvärvetenskapliga och ämnesövergripande funktionen som det var tänkt att det skulle få (Fridfeldt & Molin, 2010). Innebär detta då att Kroksmarks (Skolverket, 2002), Selgheds (2011) och Jankell & Dessens (2010) tankar, utifrån 1994 års läroplan, kring att målen ger för lite stöd, är svårtolkade och alltför omfattande, fortfarande är aktuella när det gäller 2011 års läroplan? Jag är nog benägen att tro det.

Skulle det kunna finnas en annan förklaring till resultaten än att länken mellan kursmålen och kunskapskraven är otydlig? Det skulle kunna förhålla sig så att lärarna tolkar kursmålen och kunskapskraven utifrån vilket undervisningsstoff de vill lägga in. När de tar del av ett specifikt kursmål får de en tanke och idé kring vad undervisningen ska handla om. Den ideologiska ämnes- och kursplanen, som formellt och konceptuellt dokument, uppfattas och operationaliseras utifrån en epistemologisk tolkning som blir lärarnas undervisningspraxis. Möjligen ligger denna operationalisering inom frirummet gällande innehållsval och beroende av detta innehållsval väljer lärarna kunskapskrav och det är en förklaring till lärarnas olika val i denna studie. Det som talar emot att det ligger inom frirummet är tex Wennbergs (1990) och Alexandres (2009) uppfattning att lärarna är förankrade i en traditionell kontext. Om även Molins (2006) forskning kring att många lärare tar för givet att läroböckerna representerar kursplanen, är nog enda lösning, om den svenska skolan ska få ett rättssäkert och likvärdigt betygssystem, att kursmålen blir mer stringenta och att länkningen mellan kursmål och kunskapskrav tydliggörs ytterligare.

Styrkan i denna studie ligger i urvalsgruppen som består av erfarna gymnasie-lärare och som även är geografiskt spridda. En annan styrka är att studien tydligt belyser problematiken med att koppla ihop kunskapskraven med kursmålen. En möjlig svaghet är att studien inte ger någon förklaring till varför lärarna länkade som de gjorde. Inga kvalitativa intervjuer gjordes med lärarna för att få reda på hur de tänkte kring sina val. Därför skulle jag gärna se vidare forskning och större studier för att kunna analysera problemet på ett djupare plan. Det hade varit intressant att få ta del av hur dels Skolverket och dels ämnesföreträdarna, som var med och tog fram geografiämnets ämnesplan med mål och kunskapskrav, ser på saken. Det hade även varit berikande att undersöka om det hos Skolverket finns något tänkt ”rätt svar” på vilka kunskapskrav som ska länkas till vilka kursmål. Vidare skulle det kunna vara utvecklande att pröva validiteten i denna studie genom att göra samma test en gång till med samma urvalsgrupp vid ett senare tillfälle, för att se om deras val skulle bli desamma och/eller att använda sig av en större urvalsgrupp. Länkningen mellan ett ämnes kursmål och dess kunskapskrav är en viktig pusselbit för forskningen kring det mål- och kriterierelaterade systemet som används inom svenska skolan idag.

Referenser

- Alexandre, F. (2009). “Epistemological awerness and geographical education in Portugal: the practice of newly qualified teachers”. *International Research in Geographical and Environmental Education*, Vol. 18, No. 4, 253–259.
- Barr, R.B. & Tagg, J. (1995). ”From Teaching to Learning: A New Paradigm for Undergraduate Education”. *Change*, Vol. 27, No. 6, 12–25.
- Biggs, J. (1999). “What the Student Does: teaching for enhanced learning”. *Higher Education Research & Development*, Vol. 18, No 1, 57–75.
- Biggs, J. & Tang, C. (2007). *Teaching for Quality learning at University*. (3. ed.). Birkshire, UK: Open University Press.
- Bloom, B.S. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The Classification of Educational Goals. Handbook 1, Cognitive domain*. New York: David McKay Company, INC.
- Brookhart, S.M. (1993). “Teachers’ Grading Practices: Meaning and Values”. *Journal of Educational Measurement*, Vol. 30, No 2, 123–142.
- Brookhart, S.M. (1994). “Teachers’ Grading: Practice and Theory”. *Applied measurement in education*, Vol. 7, No 4, 279–301.
- Fridfeldt, A. & Molin, L. (2010). ”Modern geografi i skola och gymnasium: Nya styrdokument för grundskolan (Skola 2011) och gymnasieskolan (Gy 2011)”. *Geografiska notiser*, Nr. 3.
- Gibbs, G. (1992). *Improving the Quality of Student Learning*. Bristol: Technical and Educational Services Ltd.
- Högskoleverket (2009). *Förkunskaper och krav i högre utbildning*. Rapport 2009:16R. Huskvarna: NRS tryckeri.
- Jankell, L. & Dessen, G. (2010). ”Geografiämnet idag och i framtiden: Gy 2011 ur ett lärarperspektiv”. *Geografiska notiser*, Nr. 3.
- Klafki, W. (2005). “Didactic analysis as the core of preparation of instruction”. *Journal of Curriculum Studies*, Vol. 27, No 1, 13–30.
- Klapp Lekholm, A. & Cliffordson, C. (2009). “Effects of student characteristics on grades in compulsory school”. *Educational Research and Evaluation*, Vol. 15, No 1, 1–23.
- Klapp Lekholm, A. (2010). ”Lärares betygssättningspraktik”. *Forskning om undervisning och lärande*, Nr. 3, 21-29. Stiftelsen SAF i samarbete med Lärarförbundet.
- Korp, H. (2006). *Lika chanser i gymnasiet? : En*

- studie om betyg, nationella prov och social re-
produktion*. Doktorsavhandling, Malmö Hög-
skola, Lärarutbildningen, Nr. 24.
- Lidar, M., Lundqvist, E. & Östman, L. (2006).
”Teaching and Learning in the Science Class-
room: The Interplay Between Teachers’ Epis-
temological Moves and Students’ Practical
Epistemology”. *Science Education*, Vol. 90,
No. 1.
- McMillan, J.H., Myran, S. & Workman, D.
(2002). “Elementary Teachers’ Classroom As-
sessment and Grading Practices”. *The Jour-
nal of Educational Research*, Vol. 95, No 4,
202–213.
- Molin, L. (2006). *Rum, frirum och moral: En
studie av skolgeografins innehållsval*. Dok-
torsavhandling, Uppsala Universitet, Institu-
tionen för Kulturgeografi, Nr. 69.
- Måhl, P. (1991). *Betyg – men på vad?: En bok om
kunskapssyn och prov*. Stockholm: HLS för-
lag.
- Mårtensson, S. (2010). ”En gammal kursplan
förnyas: Om kursplanarbete i geografi på
1990-talet”. *Geografiska notiser*, Nr. 3.
- Ramden, P. (1992). *Learning to Teach in Higher
Education*. London: Routledge
- Rust, C. (2002). “The Impact of Assessment on
Student learning: How Can the Research Lit-
erature Practically help to Inform the De-
velopment of Departmental Assessment
Strategies and Learner-Centered Assessment
Practices?” *Active Learning in Higher Educa-
tion*, Vol. 3, 145–158.
- Selghed, Bengt (2011). *Betygen i skolan: kun-
skapssyn, bedömningsprinciper och läroprax-
is*. (2. uppl.). Stockholm: Liber AB.
- Shuell, T.J. (1986). “Cognitive Conceptions of
Learning”. *Review of Educational Research*,
Vol. 56, No. 4, 411–436.
- Skolverket (2002). *Att bedöma eller döma: tio
artiklar om bedömning och betygssättning*.
Stockholm: Liber AB
- Skolverket (2009). *Likvärdig betygssättning i
gymnasieskolan?* Rapport 338. Stockholm:
Davidssons tryckeri AB
- Skolverket (2011a). *Gymnasieskola 2011*. Väster-
ås: Edita.
- Skolverket (2011b). *Program och ämnespla-
ner för Gy2011*. www.skolverket.se (10 april
2012)
- Stiggins, R.J., Frisbie, D.A. & Griswold, P.H.
(1989). “Inside High School Grading Practic-
es: Building a Research Agenda”. *Educational
Measurement: Issues and Practice*, Vol. 8,
No. 2, 5–14.
- Wennberg, G. (1990). *Geografi och skolgeografi:
Ett ämnes förändringar*. Doktorsavhandling,
Uppsala Universitet, Institutionen för Utbild-
ning, Nr. 33.