



GÖTEBORGS
UNIVERSITET

Vad är ett nyanserat resonemang?

En fenomenografisk studie på elever i grundskolan och deras
uppfattning av värdeorden i kunskapskraven

Namn Fabian Forslund
Program Kompletterande Pedagogisk
Utbildning



Examensarbete: 15 hp
Kurs: Kompletterande Pedagogisk Utbildning
Nivå: Grundnivå
Termin/år: VT16
Handledare: Frank Bach
Examinator: Ann Zetterqvist
Kod: VT16-2930-LKXA1G-012

Nyckelord: fenomenografi, grundskoleelever, kunskapskrav, nyanserat resonemang, samhällskunskap, styrdokument, värdeord,

Abstract

Kunskapskraven är ständigt diskuterade och det är en diskussion som förs på olika nivåer. Som lärare måste du däremot förhålla dig till dem och framför allt arbeta med dem. Det finns olika svårigheter med kunskapskraven. En av dem är värdeorden och i samhällskunskap ska du resonera nyanserat om hur samhället och individer påverkas av varandra. Vad är egentligen ett nyanserat resonemang? Vad är inte ett nyanserat resonemang? Vet lärare? Vet elever? Vet Skolverket?

Syftet med uppsatsen är att undersöka vilka uppfattningar elever i årskurs 9 har om värdeordet nyanserat samt om eleven tror att eleven kan föra ett nyanserat resonemang.

Studien har en fenomenografisk ansats, det är en kvalitativ metod som syftar till att undersöka och beskriva elevers skilda uppfattningar om ett fenomen. De fenomen som undersöks är kopplade till syftet och studien utförs med semistrukturerade intervjuer.

Resultatet visar att ingen elev kan med säkerhet avgöra vad ett nyanserat resonemang är men samtidigt tror samtliga elever på sin egen förmåga att kunna föra det.

En anledning till att eleverna inte vet vad det är kan vara otillräcklig ordförståelse, eleverna förstår helt enkelt inte orden i kunskapskraven. En annan förklaring kan vara att lärarna inte arbetat tillräckligt mycket med att tydliggöra kunskapskraven. Uppsatsen efterfrågar avslutningsvis vidare forskning på förhållandet skolverket-läraren-elev och hur tolkningen av kunskapskraven rent praktiskt går till mellan aktörerna och således vilket resultat det får på elevens lärande.

Förord

Att skriva en uppsats är en process. Att vara lärarstudent är en process. Att vara lärare är en process. Ett examensarbete är således klart, ur det perspektivet att den är inlämnad, men tankarna som ligger bakom och framför den här uppsatsen är något som kommer vara med mig genom hela min profession. Jag har lärt mig otroligt mycket under mina sex kalenderår på lärarutbildningen med kurser på fem olika lärosäten och jag märker hur jag hela tiden uppfinner mig själv som lärare. Allting är alltid en process och jag tänker att det är något vi ska bära med oss när vi möter våra elever. Eleverna vill lära sig, de tror att de kan lära sig och det är min uppgift att bemöta den viljan och tron på bästa sätt.

Stort tack till min handledare Frank Bach som fick mig att tänka kritiskt och ur andra perspektiv. Utan Frank hade uppsatsen inte blivit lika nyanserad.

Innehållsförteckning

1	Inledning	3
1.1	Syfte och frågeställning	4
2	Bakgrund	5
2.1	Samhällskunskap	5
2.2	Vad är ett kunskapskrav?	6
2.3	Hur ska kunskapskraven användas?	7
2.4	Kunskapskrav i undervisningen	8
2.5	Vad är ett nyanserat resonemang?	11
2.6	Vad är elevers uppfattning om kunskapskraven?	13
2.7	Tidigare forskning	13
3	Metod och teoretisk utgångspunkt	15
3.1	Teoretisk utgångspunkt: Fenomenografi	15
3.2	Fenomenografisk metod	15
3.3	Intervjuguidens utformning	16
3.4	Urval och avgränsning	17
3.5	Genomförande	18
3.6	Databearbetning och analysmetod	18
3.7	Validitet, reliabilitet och etiska överväganden	19
3.8	Reflektion över metod	20
4	Resultat	23
4.1	Fenomen 1: Uppfattningar om vad ett nyanserat resonemang är	23
4.1.1	Kategori A: Ett nyanserat resonemang kräver variation och/eller att se saker ur olika perspektiv	23
4.1.2	Kategori B: Ett nyanserat resonemang är att tänka i flera led och/eller att ge exempel.	23
4.1.3	Det är svårt att säga vad ett nyanserat resonemang är på grund av otillräcklig ordförståelse	24
4.1.4	Analys av fenomen 1:	24
4.2	Fenomen 2: Uppfattningar om elevens förmåga att föra ett nyanserat resonemang	25
4.2.1	Kategori A: Det går att göra om jag anstränger mig	25
4.2.2	Kategori B: Det går att göra om läraren förklarar för mig vad det är	25
4.2.3	Analys av fenomen 2	26
5	Slutsats och avslutande diskussion	27

5.1	Hur definierar en elev i årskurs 9 vad ett nyanserat resonemang är?.....	27
5.2	Vad är elevens uppfattning om elevens förmåga att föra ett nyanserat resonemang?.....	29
5.3	Studiens ämnesdidaktiska konsekvenser.....	30
5.4	Förslag på vidare forskning.....	31
6	Referenslista	32
7	Bilagor.....	36

1 Inledning

”Planera ditt undervisningsområde efter kunskapskraven” var ett av många råd jag fick av en lärarkollega på en VFU-period tidigt i min utbildning. Det lät logiskt, för om det är kunskapskraven som styr min bedömning borde all min undervisning styras av kunskapskraven. Annars bedömer jag kanske något som inte ska betygsättas och kanske undervisar jag om något som inte ska bedömas. Som lärare i samhällsorienterade ämnen på grundskolan är nämligen betygssättningen central i min myndighetsutövning och jag har elever som kräver en rättvis betygssättning. Frågan är om det är formellt rätt att säga som min kollega sa? Är det verkligen kunskapskraven som ska styra undervisningen?

Debatten om kunskapskraven är en ständig fråga både i och utanför skolvärlden. En sökning på google.se på sökorden ”Kunskapskrav*” ”Debatt*” ger nästan 70 000 träffar, i dagsläget motsvarar det cirka 40 nya träffar varje dag sedan införandet av Lgr11 den 1 juli 2011. Mycket av debatten rör betygssättningen och tydligheten i kunskapskraven men det finns ett spår som rör undervisningen och den övergripande frågan om kunskapskraven till och med kanske är felkonstruerade. Om det skulle vara så, i dagens skolklimat där kunskapskraven i vissa fall styr undervisningen skulle det betyda att hela undervisningen blir felkonstruerad. Ett annat problem på politisk nivå är att Skolverket dessutom ska hantera den motsägelsefulla önskan att dels erbjuda individuellt spelutrymme för varje lärare i sin undervisning samtidigt som många lärare efterfrågar tydligare styrning från centralt håll.

I en JO-anmälan (2013) står det att kunskapskraven ”strider mot 11 § i språklagen då språket varken är enkelt eller begripligt och att detta försvårar en likvärdig och rättssäker betygssättning av eleverna”. Anmälan avslås av JO men problematiken är glasklar. Om inte lärarna förstår kunskapskraven, hur ska då eleverna förstå dem?. För om eleven vet vad de ska lära sig, och om de vet vad som ska bedömas, slipper vi då inte all den oro som kan uppstå i samband med både provtillfällen och betygssättning. Vad händer om det blir för mycket fokus på kunskapskraven och att min uppgift som lärare är att lotsa eleven via en genväg till ett högre betyg trots att eleven saknar de kunskaper som betyget egentligen motsvarar. Vad händer om kunskapskraven i själva verket är felkonstruerade? Att de inte alls leder till ett kunskapslyft utan tvärtom? Riskerna finns att vi skapar elever som är utmärkta på att resonera men som inte tillgodogör sig ämnets innehåll.

Kunskapskraven är dock ett snår, det lär sig både läraren och eleven tidigt. Jag märker dessutom hur min egen inställning till dem skiftar, det finns dagar de vägleder mig i min undervisning och de finns dagar de begränsar mig. Ett arbetsområde kan bli rörigt både för läraren och eleven om det inte är genomtänkt och för mig började processen med att tydliggöra och strukturera varje arbetsområde utifrån kunskapskraven. Jag märkte hur jag kunde få eleverna att sluta ställa frågan om vad som kommer komma på provet med hjälp av kunskapskraven, jag märkte hur jag kunde ge ut *den stora frågan* redan första lektionen och säga till eleverna att om fem veckor, ska ni svara på den här frågan så bra ni bara kan. Jag behövde inte anpassa uppgifter till olika nivåer eftersom alla elever skulle svara på samma fråga. Eftersom det didaktiska *vad*et var fastställt med hjälp av ämnets syfte, det centrala innehållet och kunskapskraven kunde jag lägga mer energi på *hur* och det var där började jag närma mig känslan av att kunna nå alla elever. Samtidigt finns det ändå en oro över att för mycket fokus på kunskapskraven leder till en undervisning som syftar till enbart bedömning och inte lärande.

I samhällskunskap ska eleven undersöka, beskriva, redogöra förklara, resonera och ha kunskaper om ämnesrelaterade områden. I Lgr11 ska alla elever göra samma sak, fast på olika nivåer. På en A-nivå ska eleven resonera välutvecklat och nyanserat om samhällets relation till individen och individens relation till samhället. Läraren behöver tolka kunskapskraven, inte bara själva innehållet utan även värdeorden som avgör de olika nivåerna. Vad menas egentligen med att kunna resonera nyanserat? Vad är inte ett nyanserat resonemang? Vad säger Skolverket? Vet eleverna vad skolverket säger? Blir det enklare för eleven om de vet det?

1.1 Syfte och frågeställning

Syftet med arbetet är att undersöka och beskriva hur elever på olika betygsnivåer i årskurs 9 definierar vad ett nyanserat resonemang är i ämnet samhällskunskap och om eleven tror att eleven kan föra ett nyanserat resonemang.

Följande frågeställning ska besvaras:

-Hur definierar en elev i årskurs 9 vad ett nyanserat resonemang är?

-Vad är elevens uppfattning om elevens förmåga att föra ett nyanserat resonemang?

2 Bakgrund

I bakgrunden presenteras först ämnet samhällskunskap på grundskolenivå och sedan avhandlas vad ett kunskapskrav är, hur det ska användas och hur det kan användas i undervisningen. Sedan redogörs för värdeordet nyanserat och vad det egentligen innebär samt vad elevernas uppfattning om kunskapskraven. Kapitlet avslutas med tidigare forskning.

2.1 Samhällskunskap

Samhällskunskap är ett tvärvetenskapligt ämne, det vill säga att flera olika ämnesdiscipliner vävs samman i ett skolämne. Christina Odenstad (Nordgren, Odenstad & Samuelsson, 2012) karakteriserar ämnet i tre olika profiler

1. Orienteringsämne, det vill säga att eleven ska få kunskap om hur samhället är uppbyggt.
2. Analysämne, det vill säga att eleven ska kunna resonera kring orsaker och konsekvenser, jämföra, se för- och nackdelar i olika samhällsfrågor
3. Diskussionsämne, det vill säga att eleven ska diskutera, resonera och argumentera samt vidta olika ståndpunkter och motivera dessa utifrån fakta.

Ämnet byggs efter fem centrala aspekter: de sociala, de ekonomiska, de politiska, de rättsliga och de mediala. Dessa aspekter återkommer i det centrala innehållet och behövs enligt Skolverkets kommentarmaterial (Skolverket 2011a) för att eleven ska kunna skapa en helhetssyn på samhället. Eleven ska utveckla en helhetssyn på samhällsfrågor och samhällsstrukturer samtidigt som de får förutsättningar att se samhällsfrågor ur olika perspektiv.

I ämnets (Skolverket 2011b) syftestext som ska motivera ämnet framgår det vad undervisningen ska syfta till. Enligt kommentarmaterialet till samhällskunskap (Skolverket 2011a) ska det i syftestexten framgå vad eleven ska utveckla och målen som uttrycks är ämnesspecifika. Dessa ligger även till grund för kunskapskraven och det finns inte någon begränsning för elevernas kunskapsutveckling i relation till målen. Det centrala innehållet är de innehållsliga ramarna som definierar vad läraren ska bygga sin undervisning kring. De delas in i kunskapsområden och det finns ingen hierarki dem emellan.

Kunskapskraven är konstruerade utifrån det centrala innehållet och ämnets syfte och anger den kunskapsnivå som krävs för betygen E, C och A. Kunskapskraven är enligt kommentarmaterialet (2011a, s.309) ”skrivna i löpande text och ger helhetsbeskrivningar av vilka kunskaper som krävs för de olika betygsstegen. De grundar sig i förmågorna som beskrivs i de långsiktiga målen samt på det centrala innehållet”

Kunskapskraven för årskurs 9 (Skolverket 2011b) kan läsas i helhet i bilaga 1. I figur 1 visas en del av kunskapskravet i tabellform för att på progressionen med värdegrunden.

E	C	A
<p>Eleven har grundläggande kunskaper om olika samhällsstrukturer. Eleven visar det genom att undersöka hur sociala, mediala, rättsliga, ekonomiska och politiska strukturer i samhället är uppbyggda och fungerar och beskriver då enkla samband inom och mellan olika samhällsstrukturer. I beskrivningarna kan eleven använda begrepp och modeller på ett i huvudsak fungerande sätt. Eleven kan föra enkla resonemang om hur individer och samhällen påverkas av och påverkar varandra och beskriver då enkla samband mellan olika faktorer som har betydelse för individers möjligheter att påverka sin egen och andras livssituation.</p>	<p>Eleven har goda kunskaper om olika samhällsstrukturer. Eleven visar det genom att undersöka hur sociala, mediala, rättsliga, ekonomiska och politiska strukturer i samhället är uppbyggda och fungerar och beskriver då förhållandevis komplexa samband inom och mellan olika samhällsstrukturer. I beskrivningarna kan eleven använda begrepp och modeller på ett relativt väl fungerande sätt. Eleven kan föra relativt väl utvecklade resonemang om hur individer och samhällen påverkas av och påverkar varandra och beskriver då förhållandevis komplexa samband mellan olika faktorer som har betydelse för individers möjligheter att påverka sin egen och andras livssituation.</p>	<p>Eleven har mycket goda kunskaper om olika samhällsstrukturer. Eleven visar det genom att undersöka hur sociala, mediala, rättsliga, ekonomiska och politiska strukturer i samhället är uppbyggda och fungerar och beskriver då komplexa samband inom och mellan olika samhällsstrukturer. I beskrivningarna kan eleven använda begrepp och modeller på ett väl fungerande sätt. Eleven kan föra välutvecklade och nyanserade resonemang om hur individer och samhällen påverkas av och påverkar varandra och beskriver då komplexa samband mellan olika faktorer som har betydelse för individers möjligheter att påverka sin egen och andras livssituation.</p>

Figur 1. Kunskapskrav i Samhällskunskap för slutet av årskurs 9 i tabellform (Skolverket 2011b)

2.2 Vad är ett kunskapskrav?

”Juridiskt sett är kunskapskraven den enda referenspunkten för slutbetyg. De är nationella, de varierar inte och de är förhoppningsvis begripliga för lärare, men de behöver inte vara begripliga för elever och vårdnadshavare.”

-Gustafsson, Måhl och Sundblad (2012, s.190).

I betänkande av utredningen om mål och uppföljning i grundskolan som lämnades till regeringen 2007 fastslog utredaren att det fanns brister på alla nivåer i skolsystemet och att läroplanen Lpo94 var en del av det. I förslaget för en ny läroplan anmodades det tydligare mål och kunskapskrav (SOU 2007:28).

I Skollagens kapitel 10 §20 (Riksdagen 2010) står det att vid avslutat ämne ska betyget bestämmas med hjälp av bestämda kunskapskrav. I kapitel 3 § 3 står det även att ” Elever som lätt når de kunskapskrav som minst ska uppnås ska ges ledning och stimulans för att kunna nå längre i sin kunskapsutveckling. *Lag (2014:458)*”. I §5a och §8 står det att åtgärder och anpassningar ska tillämpas när en elev inte uppnår kunskapskraven.

Därmed ska det enligt skollagen sättas betyg på eleverna med hjälp av kunskapskrav och kunskapskrav är något som ska uppnås.

I skolförordningens kapitel 6 §7 (Riksdagen 2010b) står det att ” kraven för betygen A, C och E ska precisera vilka kunskaper som krävs för respektive betyg. Kunskapskravet för betyget D innebär att kraven för E och till övervägande delen för C är uppfyllda. Kravet för betyget B innebär att även kraven för C och till övervägande delen för A är uppfyllda”. I kapitel 9 §2 om grundskolan står det att ”kunskapskraven i årskurs 9 anger den kunskapsnivå som krävs för ett visst betyg när ett ämne avslutas”. Förordningen nämner inte hur kunskapskraven ska användas men i §20 står det att nationella prov ska användas ”för att bedöma elevernas kunskaper i förhållande till kunskapskraven och, i årskurs 6 och 9, även som stöd för betygssättning”.

Enligt läroplanen (Skolverket 2011) uttrycker betyget som eleven får huruvida eleven uppnått de nationella kunskapskrav som finns för varje ämne och här presenteras syftestext, centralt innehåll och kunskapskrav för varje ämne.

Förutom skollagen, skolförordningen och läroplanen finns det även Allmänna råd från Skolverket. Dessa ses som råd och rekommendationer som bör följas (Skolverket 2016). Inom Samhällskunskap finns det stödmaterial i form av kommentarmaterial till läroplanen och kunskapskraven. Det finns även bedömningsstöd i form av konkreta uppgifter med bedömningshänvisningar i syfte att främja likvärdig bedömning och betygssättning (Skolverket 2016b).

Enligt Hyltegren (2014, s.31) är kunskapskraven främst ett redskap för bedömning men det kan även ses som statens redskap för att göra elevernas kunskapsutveckling mer effektiv. Det kan även ses som ett redskap för föräldrar som ska välja skola för att jämföra måluppfyllelsen mellan olika skolor.

Sammanfattningsvis är kunskapskrav ett resultat av ämnets syfte och centrala innehåll och det är något som eleverna ska uppnå. Vid betygssättning är det elevens prestation i förhållande till kunskapskraven som ska bedömas

2.3 Hur ska kunskapskraven användas?

När eleven får sitt betyg väger läraren samman det bedömningsunderlag som finns tillgängligt om eleven. För att få ett A som ett slutbetyg behöver eleven inte få ett A på varje prov men behöver däremot uppfylla hela kunskapskraven på A-nivå (Skolverket 2016c). Enligt kommentarmaterialet till samhällskunskap (2011a) betonar Skolverket vikten av att läsa kunskapskraven som en helhet. Exakt hur detta ska gå till preciseras inte och när kunskapskraven delas upp i tabellform för att förtydliga progressionen mellan stegen bildas uppfattningen att kunskapskraven består av fler olika delar som kan läsas fristående. Detta kommenteras inte ytterligare i kommentarmaterialet men i kursplanen för utbildning i SFI (Skolverket 2012b, s10) kan man läsa att ”Dessa ska inte bedömas fristående från varandra utan tillsammans ge en helhetsbeskrivning av vilka kunskaper som krävs för de olika betygsnivåerna”.

I filmen *Betyg, så funkar det* (Pedagog Värmland, 2014) som riktar sig till vårdnadshavare förklaras det tydligt att en elev måste ha A på alla delar av kunskapskravet för att få ett A och om eleven endast uppnår en del av kunskapskravet på en E-nivå blir slutbetyget D. Det problematiska med det här systemet är att det har blivit en allmän uppfattning, speciellt bland vårdnadshavare (Expressen 2015), att elever bedöms efter sin sämsta insats. Så är dock inte fallet eftersom Skolverket (2016c) i information till vårdnadshavare fastslår att ett slutbetyg är inte en summering av alla uppgifter en elev har gjort utan en helhetsbedömning av elevens kunskaper.

Problemet med att kunskapskraven delas upp kan ha en bakgrund i betygsskalan där Skolverket (2016c) i sin information till föräldrar beskriver som så här ”Betyget D ger läraren om en elev visar alla kunskaper som beskrivs i kunskapskravet för betyget E och övervägande del av det som beskrivs i kunskapskravet för betyget C”.

Med andra ord blir det svårt att läsa kunskapskraven som en helhet när läraren ska avgöra om en elev uppfyllt kraven till övervägande del eller inte. Dessutom finns det den stor skillnad i

hur lärare använder sig av betygsstegen D och B. Vissa lärare använder det vid bedömning av enskilda uppgifter och andra lärare endast som slutbetyg (Nilsson & Vikman, 2015).

I regeringens proposition till ny betygsskala 2008 skriver de att ”Betygsstegen B och D bör användas när eleven uppfyller kriterierna för närmast underliggande steg och till övervägande del kriterierna för nästa betygssteg”. Gustafsson et al. (2012) menar att varje kunskapskrav innehåller olika aspekter som kan delas upp i vad eleven ska göra och hur eleven ska göra det. Gustafsson fastslår att kunskapskraven presenteras alltid i löpande text, ibland också i tabeller. Även Christina Odenstad (Nordgren et al. 2012) menar att kunskapskraven ska läsas och tolkas i sin helhet och med det menar hon att man inte ska sära på olika kunskapsformer (så som fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet) utan att de utgör en helhet som läraren bedömer. Det sägs i kontrast till den gamla idén om trappstegsbedömning som förekom i Lpo94.

Frågan väcks om man kan tala om att det i samhällskunskap finns ett kunskapskrav på tre olika nivåer eller om det är nedbrutet i flera olika kunskapskrav på tre olika nivåer. I boken *Betygsättning* (Gustafsson et al. 2012) är författarna inte heller konsekvent med begreppen. Ibland talar de om kunskapskrav som en helhet som ska läsas som en löpande text, ibland talar de om aspekter av kunskapskrav och även om olika kunskapskrav inom ett kunskapskrav. Även regeringen pratar om att kunskapskraven innehåller flera olika kriterier. Den här begreppsliga otydligheten som präglar både Skolverket och relevant litteratur leder till ökad förvirring hur lärare ska tolka kunskapskraven.

Kanske finns svaret i stödmaterialet *Gymnasieskola 2011* (s 52) där det står följande:

För vart och ett av betygsstegen E, C och A finns i princip samtliga kunskapsformer beskrivna, det vill säga läraren ska bedöma faktakunskaper, förståelse, färdigheter och förtrogenhet på tre nivåer. Det går alltså inte att säga att det räcker med faktakunskaper för att eleven ska få betyget E och att det först för högre betygssteg krävs förtrogenhet. Eftersom olika kunskapsformer utvecklas i samspel med varandra speglas alla kunskapsformer på alla betygsnivåer.

Kanske ska Skolverkets betoning på vikten att läsa kunskapskraven som en helhet ses i relation till Lpo94 där det precis som Odenstad (Nordgren et al. 2012) menar att kunskapskraven inte ska brytas ner i kunskapsformer då det i Lpo94 räckte med faktakunskaper för ett godkänt resultat. Däremot kan läraren bryta ner kunskapskraven i delkrav för att konkretisera målen för eleven.

2.4 Kunskapskrav i undervisningen

”Eleverna behöver veta vad som är viktigt och vad det är de förväntas lära sig. Lärandemål och bedömningskriterier är inget som eleverna ska behöva gissa sig till”

-Jönsson (2013, s.21)

Det finns en konflikt mellan att tydliggöra målen och att fostra elever till självständiga elever som själva når målen. Om målen och riktlinjerna är för tydliga kan det enligt Jönsson (2013) finnas åsikter om att det hämmar kreativiteten och att eleverna inte får någon djupare förståelse och betyget i sig blir inte rättvist om läraren hjälper för mycket. Om vi som lärare ska vara så tydliga och stödjande som möjligt för att hjälpa eleverna att lyckas kan man fråga

sig om vi ens på förhand kan säga vad en elev ska lära sig. Detta beror på vilket perspektiv som intas men huvudregeln är att läraren aldrig på förhand kan definiera exakt vad det är eleverna ska kunna eller exakt hur målen ska uppnås (Jönsson 2013).

Svårigheten med samhällskunskap är att det är svårt att mäta något som inte är en konkret handling. Inom idrott och hälsa kan du enkelt mäta huruvida en elev kan eller inte kan simma men det är svårare att avgöra i vilken utsträckning en elev verkligen förstår och kan redogöra för till exempel det ekonomiska kretsloppet. Svårigheten ligger i att det bedömningsunderlag eleven ger läraren kanske inte representerar det eleven kan då elevens tolkningsprocess av uppgiften är dold. Om läraren konstruerar uppgifter som inte motsvarar det eleven kan gör läraren tolkningen att eleven inte kan. Med ett tydligt mål skulle eleven däremot kunna ta kontroll över sitt eget lärande och komma till ett provtillfällen med inställningen att eleven vill visa sina kunskaper istället för en känsla av ovisshet över vad som ska komma på provet. Detta är däremot inte detsamma som att veta exakt vad som ska komma på provet eller att läraren inte värdesätter direkta ämneskunskaper. Om en elev ska kunna resonera om bankens roll i det ekonomiska kretsloppet behöver eleven lära sig vissa konkreta faktakunskaper för att kunna besvara frågan i ett resonemang (Jönsson 2013).

För att en elev ska förstå kunskapskraven måste läraren enligt Skolverkets bedömningsstöd (2011c) konkretisera kunskapskraven för eleven. Till exempel genom att knyta uppgiften till ett kunskapskrav och att visa hur uppgiften kan se ut på de olika nivåerna. Med andra ord bör lärarna bedöma kunskapskraven som en löpande text och som en helhet medan man mot eleverna ska dela upp och konkretisera kunskapskravet. Undervisning och bedömning behöver bilda en röd tråd, där bedömningen blir en levande del av planeringen och genomförandet i undervisningen. Därmed kan det finnas en fördel om undervisningen börjar och avslutas med kunskapskraven.

Christian Lundahl (2014) är tydlig i att kunskapskraven ska användas och bli en naturlig del av undervisningen. Detta synsätt på kunskapskraven genomsyrar det vi idag kallar för formativ bedömning och bedömning för lärande. Elever stimuleras i sitt lärande och när de förstår vad de lärt sig, där kan kunskapskraven vara ett hjälpmedel. Att tydliggöra mål har blivit en grundpelare i den formativa bedömningen som Wahlström (2015) tillskriver den deliberativa läroplansfilosofin där läroplanen ska omsättas i praktisk handling och där eleven står i centrum.

Om en elev exempelvis aldrig har sett vad ett nyanserat resonemang är så det inte lätt att definiera eller känna igen ett sådant. Eleverna behöver ha erfarenhet och konkreta exempel för att förstå vad ett nyanserat resonemang betyder. Studier visar däremot att elever som hade tillgång till konkreta exempel hjälpte eleverna att urskilja kriterierna och således förbättrades deras lärande. Om en elev ska föra ett nyanserat resonemang behöver eleven inte bara inse vad ett nyanserat resonemang är utan även vad ett onyanserat resonemang är. Detta kan man nå via till exempel kamratbedömning som inte bara synliggör lärandet utan även kvalitet på texter (Jönsson, 2013)

Att använda kunskapskraven i sin undervisning är däremot inte oproblematiskt då Gunnar Hyltegren (2014) menar att det finns en disharmoni mellan kunskapskraven och det centrala innehållet. Kärnan i problemet är att det centrala innehållet är för omfattande i relation till kunskapskraven vilket ger en indikation till läraren att lära ut sådant som inte ska bedömas. Hyltegren hänvisar till Skolverket som menar att syftet är att inte precisera detaljer i

kunskapskraven i för stor utsträckning då de skulle bli för omfattande och vid en betygssättning skulle en sådan detaljstyrning få oönskade effekter på elevers slutbetyg.

En annan konsekvens av kunskapskravens otydlighet är enligt Hyltegren (2014) att lärare på grund av svängrummet i kunskapskravet helt enkelt anpassar nationella kunskapskrav till eleverna med betygsinflation som resultat. Eftersom vi dessutom lever i en tid där skolor verkar i en konkurrenssituation och där lärare och skolor riskeras mätas efter sina resultat är det inte en orealistisk tanke att betygen snarare sätts i överkant än underkant.

Hyltegren (2014) avslutar sin diskussion med frågan huruvida det är möjligt att vi använder vaga kunskapskrav, med låg användbarhet vilket lärare använder på väsentligt olika sätt har kunnat existera i närmare 20 år. Hyltegren menar att även lärare går efter mantrat att man gör som alla andra och helt okritiskt omfamnar kunskapskraven. Hyltegrens studie visar därmed på att kunskapskraven är så vaga att deras användbarhet som redskap för likvärdig bedömning och betygssättning kan ifrågasättas.

Examensarbeten från lärarutbildningen visar att både elever och lärare anser att kunskapskraven är svåra att både förstå och arbeta med i flera olika ämnen (Fjällhage & Flink 2013, Ekström 2015).

Ingrid Carlgren kritiserar på webbmagasinet *Skola och Samhälle* (2015) att kunskapskraven styr undervisningen på ett sätt att mål, innehåll och resultat blir samma sak. Genom detta menar Carlgren att uppmärksamhet flyttas från det som är det centrala i kunnandet till det egna kunnandet. Carlgren exemplifierar med att om en lärare och elev samtalar om en dikt så blir själva dikten sekundär medan sättet eleven samtalar på blir primärt. På så vis tar eleven en genväg i sitt lärande där eleven missar reell kunskap. De lär sig samtala om olika dikter men de lär sig inte själva dikten. Carlgren menar vidare att kursplanerna är helt dysfunktionella och skolans kunskapsuppdrag snarare handlar att lotsa elever till högre betyg via omvägar. Eleverna utvecklar då ett pseudokunnande som förvisso ger dem högre betyg men som inte ger dem rätt kunskaper. För om högre betyg och meritvärden inte betyder ökade kunskaper har skolvärlden ett verkligt problem.

Läraren Johan Kant (2014, 21 december) menar i ett inlägg på sin blogg att skolvärldens förflyttning från kunskap till förmågor är ett hån mot lärarkåren. Kant menar att ämnets syfte och specificerandet av förmågorna är ett underlag för undervisningen, inte bedömningen. Skolvärldens vurmande för dessa förmågor och felaktigheterna i att lärare ska bedöma förmågor och inte kunskapskraven bidrar till skolans nedmontering.

Läraren Simon Björkström (2013) menar i ett debattinlägg att kunskapskraven är för omfattande och att avsaknaden av konkretiseringen av värdeorden bidrar till en försämring av skolan. Björkström menar att bedömningen kommer variera stort mellan olika lärare om varje lärare ska tolka värdeorden. Att dessutom hinna tolka, redovisa, bedöma och dokumentera så många kunskapskrav bidrar till negativ stress och fler bedömningsrelaterade konflikter. Dessutom leder jakten på att mäta alla förmågor till att läraren bedriver en kvantitativ och ytlig undervisning menar Björkström.

Ett högt betyg ska däremot inte vara målet för undervisningen, målet ska vara att eleven ska utvecklas. Dweck (2000 s.15) urskiljer två typer av mål, prestationsmål och lärandemål. Den förstnämnda är sådant som är direkt mätbart, hur många poäng en elev kan få på ett test eller hur snabbt en elev springer 100 meter. Här handlar det om att vinna och att få beröm vilket

kan få en viss typ av elever att bli oroliga och inte våga ta några risker för att slippa se dumma ut. Ett lärandemål handlar om att förbättra elevens intelligens genom att öva och förbättra färdigheter. Båda målen kan öka elevens motivation och inget av målen behöver vara rätt eller fel. Enligt Dweck (2000) föredrar hälften av eleverna lärandemål och hälften föredrar prestationsmål. Många elever föredrar kanske korta, konkreta mål med direkt återkoppling och har svårt att se nyttan av en långvarig läroprocess. Med andra ord behöver det ena inte utesluta det andra.

John Dewey som tillskrivs uttrycket *learning by doing* menar att en elev som är aktiv och ansvarstagande i sitt lärande lär sig också mer och får djupare kunskaper och förståelse (Lundahl 2014).

Med andra ord råder det delade meningar om kunskapskraven och hur de ska användas. Eleverna behöver tydliga mål där de vet vad de ska lära sig och genom lärandemål kan målet bli en del av lärandet. Fokus på kunskapskraven och bedömning kan därmed leda till att målet blir tydligare för eleven. Samtidigt finns det en fara med att lägga för mycket fokus på kunskapskraven då det kan leda till att fokus bara blir på bedömning och inte på själva lärandet. Det finns även en stressfaktor för eleverna att ständigt bli bedömd vilket kan ha en negativ effekt på lärandet. På en mer övergripande nivå sker en diskussion om det kan vara så att kunskapskraven helt enkelt är felkonstruerade och att dess användbarhet kan ifrågasättas.

2.5 Vad är ett nyanserat resonemang?

”Om vi ska höja resultaten i den svenska skolan krävs tydligare och tidigare kunskapskrav, så att eleverna kan få det stöd de behöver”

-Jan Björklund (Svenska Dagbladet 2008)

Värdeorden i kunskapskraven ska enligt Skolverkets kommentarmaterial till kunskapskraven i samhällskunskap (2012, s.6) alltid tolkas i sitt sammanhang och Skolverket vill inte fastslå vad som skiljer nivåerna åt. Anledningen är att arbetsområdena skiljer sig åt så pass mycket att det är omöjligt att säga vad som är ett enkelt resonemang och vad som är välutvecklat och nyanserat resonemang. Därmed kan inte Skolverket fastslå vad ett nyanserat resonemang är, det är upp till läraren att bestämma utifrån sammanhanget.

För att nå A i samhällskunskap ska eleven göra välutvecklade och nyanserade resonemang om demokratiska rättigheter och skyldigheter. I kommentarmaterialet till kunskapskraven (Skolverket 2012) anges en rad olika aspekter som elevens prestation ska bedömas utifrån. I materialet står det att ett välutvecklat och nyanserat resonemang nästan genomgående ska ha en problematiserande prägel. Förutom att eleven ska ha problematiserande ansatser ska eleven även fördjupa och förklara dessa. Eleven belyser fördelar och nackdelar och bemöter sina egna argument med motargument.

Skolverket ger även olika exempel på hur ett välutvecklat och nyanserat resonemang kan se ut men svårigheten med centrala elevexempel är att lärare tolkat det på olika sätt. Inom varje betygssteg finns det såklart visst svängrum. Är exemplet för vad som är minst godtagbart för ett A eller ligger det i överkant? På samma sätt som ett bedömningsstöd kan svara på en del frågor så ger de även upphov till en rad nya frågor. Svaren på dess frågor besvaras lokalt av varje enskild lärare och det tolkningsutrymme som skapats av Skolverket kan ge

konsekvenser för den nationella likvärdigheten. Skolverket belyser däremot att bedömningsstödet snarare syftar till att konkretisera bedömningsaspekterna snarare än att fastslå värdeorden.

Med andra ord menar Skolverket att ett nyanserat resonemang ska ha en problematiserande prägel där man resonerar å ena sidan och å andra sidan, det vill säga att eleven gör perspektivbyten.

I *Kungsholmens Gymnasieskolas elevtidning* (KZINE, 2013) kan man läsa följande

Nu har det gått några veckor in på terminen och vardagen börjar fyllas på av allt mer monotona händelser. Alla tvåor och treor börjar komma in i den gamla rytmen och för alla ettor känns byggnaden inte lika stor längre. Lektionerna blir allt tyngre och faktan allt mer köttig att ta in. Sakta börjar proven öka i mängd och i varje ämne visar nu lärarna stolt upp betygsstegen, dessa grötiga rutor med text. Det är då alla ställer sig samma fråga och undrar på riktigt ”Vad fan är nyanserat?”

För skolans nykomlingar, har alla lärare säkert redan försökt förklara det svåra begreppet ett flertal gånger. Svar som ”När ni fördjupar ert perspektiv”, ”När ni återkopplar till fakta” eller ”Det är inte när ni analyserar, utan snarare när ni går ifrån analysen”, men alla argument verkar säga emot varandra. Alla lärare verkar ha olika syn. Så fort begreppet sätter sig fast i tankebanorna, är det inte det lättaste att reda ut.

Att problematiken kring värdeorden gått så långt att det blivit ett stående skämt på en skola i Stockholm säger en del om elevers syn på orden i kunskapskraven.

Utbildningsradion (2015) har gjort en film där de förklarar vad ett nyanserat resonemang är. UR beskriver det att eleven problematiserar sitt resonemang genom att använda å ena sidan och å andra sidan. I Lundebergs (2015) examensarbete intervjuar Lundeberg två lärare i filosofi om värdeorden i kunskapskraven. Respondenterna kopplar ordet nyanserat till förmågan att se saker ur olika perspektiv där man resonerar å ena sidan, å andra sidan. Val av perspektiv skiftar beroende på arbetsområde men det som är genomgående är att resonemanget ska bära på en större komplexitet för att bli nyanserat. Eleven ska kunna förhålla sig själv självständigt och se ämnet ur flera olika synvinklar. Respondenterna diskuterar även svårigheterna att separera värdeorden och att ett välgrundat resonemang i regel är nyanserat per automatik.

I stöd materialet *Gymnasieskola 2011* (Skolverket, 2001, s.56) fastslår Skolverket att ett nyanserat resonemang kräver att elever ser saker ur olika perspektiv. Även i Göran Svanelds grupp *The Big Five* på Facebook diskuterar olika lärare värdeorden och där kommer Göran och några av gruppens medlemmar fram till att ett nyanserat resonemang kräver att eleven både problematiserar och ser saker ur olika perspektiv. En gruppmedlem säger bland annat att ”Nyanserade resonemang tolkar jag helt enkelt som ett tänk där olika perspektiv ska lyftas fram. För att det inte ska bli onyanserat, dvs för svart eller vitt. ”

Sammanfattningsvis kräver ett nyanserat resonemang enligt Skolverket att eleven problematiserar ämnet medan verksamma lärare mer ofta pratat om att eleven ska se saker ur olika perspektiv vilket i praktiken kan vara samma sak. Skolverket vill inte ge en konkret förklaring eftersom varje sammanhang kräver sin bedömning av värdeordet och hänvisar istället till bedömningsaspekterna. En nationell definition finns alltså inte på vad ett nyanserat

resonemang är men utifrån de olika förklaringarna krävs det att resonemanget har en problematiserande art och att elever ser på ämnet ur olika perspektiv.

2.6 Vad är elevers uppfattning om kunskapskraven?

Det är enkelt att ta anta att elever uppfattar kunskapskraven som svåra att förstå utifrån att vi som lärare uppfattar dem som svåra. Det antagande styrks även av forskning som till exempel Jenny Sivenbrings (2016) avhandling där hon beskriver kunskapskraven som diffusa och att eleverna inte ”kan specificera eller tala om vilka målen faktiskt är”. Även om läraren visar kunskapskraven vid uppstarten av ett arbetsområde betyder det inte att eleverna har förstått dem. Det finns även två möjliga problem vid tolkning av kunskapskraven, först och främst måste du förstå orden och med en läsförståelse som försämras i den svenska skolan (Viscovi, 2014, 23 augusti) kan det antas att det inte blir gynnsamt för alla elever när man förmedlar svåra ord till dem. Det andra problemet är att svåra ord ska tolkas i en löpande text som syftar till att ge läraren handlingsutrymmen men som i praktiken blir för otydliga och vaga (Hyltegren 2014). Förutom att tolka svåra ord i en otydlig löpande text ska eleven dessutom reda ut värdeord för att förstå nivåskillnader. Vad dessa värdeord innebär är som redovisats i tidigare kapitel inte fastslagna av Skolverket vilket leder till att eleverna måste förhålla sig till varje lärarens enskilda tolkning av kunskapskraven.

Enligt Sven Järgenstedt (2015) är kunskapskraven skrivna för utbildade lärare och inte för föräldrar och elever. För att eleverna ska förstå kunskapskraven behöver alltså läraren tydliggöra dem men frågan är i vilken utsträckning det görs? Enligt Sivenbring (2016, s.127) uppger en intervjuad elev i årskurs 9 att det är tråkigt när läraren läser upp kunskapskraven och att eleven inte orkar lyssna. Sedan får eleven ett papper med kunskapskraven som antingen sätts i en pärm eller slängs.

I en studie på elever om kunskapskraven i Idrott och hälsa kommer Fjällhage och Fink (2013, s.47) fram till att “att eleverna uppfattar kunskapskraven svåra att förstå som helhet eftersom de själva anser att delarna, värdeorden, är svårbegripliga” vilket bekräftar bilden av att kunskapskraven bär på ett flertal svårigheter för eleverna.

Elever ska alltså tolka svåra ord i en otydlig text och dessutom tolka värdeorden utifrån sin lärares uppfattning om dem.

2.7 Tidigare forskning

Relevant litteratur avhandlas löpande under uppsatsen men när det gäller uppsatsens syfte och frågeställning finns det ingen forskning som berör samma fråga. Det finns givetvis en mängd forskning på problemområdet kunskapskrav och det som hör därtill men inget som avhandlar konkreta värdeord i samhällskunskap i grundskolan. Däremot har det gjorts avhandlingar och examensarbeten som berör ungefär samma sak och nedan redovisas ett urval som förekommer i uppsatsen.

I examensarbetet *Välgrundat och nyanserat: Tolkning och användning av de nya kunskapskraven för Sh 1b i Gy 11* av Martin Svenningsson (2011) undersöker författaren hur lärare på gymnasieskolan definierar kunskapskraven i kursen Samhällskunskap 1b. Studien visar hur samma elevarbeten får olika betyg av olika lärare och lärarna uppvisar stora skillnader på utförlighet och tillvägagångsätt hur lärarna förmedlar bedömningarna. Eftersom studien är gjord innan Gy 11 på lärare som inte arbetat med kunskapskrav är användningen av

arbetet stundtals bristfällig men de olika definitioner som anges i arbetet ger ändå en tydlig bild av värdeordens otydlighet.

Gunnar Hyltegrens avhandling *Vaghet och vanmakt – 20 år med kunskapskrav i den svenska skolan* (2014) behandlar kunskapskraven utifrån både lärares och riksdagsmäns perspektiv och kommer fram till att politikerna i stor utsträckning har en övertro på kunskapskravens betydelse för den svenska skolan. Dessutom använder lärarna kunskapskraven på olika sätt vid olika tillfällen. Hyltegren kommer även fram till att kunskapskravens vaghet är så omfattande att användbarheten bör ifrågasättas.

Margarita Moreno (2014) undersöker i sin hur lärare och elever uppfattar lärarens tydliggörande av kunskapskrav i moderna språk. Moreno kommer fram till att både läraren och eleverna har svårt att avgöra vilken roll tydliggörandet spelar för undervisning. Detta kan bero på att kunskapskraven anses vara för abstrakta för att användas som guide. Eleverna efterfrågar mer konkreta råd och exempel på bra och mindre bra texter.

3 Metod och teoretisk utgångspunkt

I det här kapitlet presenteras först fenomenografi som teoretisk utgångspunkt och metod. Sedan presenteras studiens praktiska metod i förhållande till fenomenografin för att avslutas med en reflektion kring valet av metod

3.1 Teoretisk utgångspunkt: Fenomenografi

Fenomenografin började med att bland andra Ference Marton studerade hur studenter uppfattade innehållet i texter och hur studenterna uppfattade textens innebörd. Förhållandet mellan läsaren och texten skiljde sig mellan studenterna och således blev resultatet att studenterna förstod texten på olika sätt. Fenomenografin utvecklades därmed för att studera uppfattningens innehåll och hur det innehållet ser ut på kvalitativt skilda sätt. Det är uppfattningen som står i centrum, inte personen bakom uppfattningen (Kroksmark 1989, s 283-285).

En fenomenografisk ansats leder till beskrivningar av fenomen i världen såsom andra betraktar och förstår dem samt att synliggöra och beskriva variationer i dessa betraktelser. Varje elev upplever olika hinder och händelser i skolan på olika sätt och för att förstå hur elever hanterar problem måste vi förstå hur eleverna upplever problemet. Detta är kopplat till de förmågor eleven har för att uppleva fenomen i världen, förmågorna är hierarkiska, det vill säga att vissa förmågor är mer avancerade och komplexa än andra. Dessa skillnader mellan förmågor är väsentliga pedagogiska skillnader och förändringarna dem emellan är den viktigaste formen för lärande. Det som står i centrum är vad som erfars, hur det erfars och beskrivningen av detta är oberoende av de psykologiska funktioner som uppenbarar sätten. Dessutom studerar man inom fenomenografin alltid något som lärs, inte lärande i allmänhet, vilket kan förekomma inom psykologin. Fenomenografi bör inte heller sammankopplas eller förväxlas med fenomenologi även om de är nära besläktade. Skillnaden ligger i att inom fenomenografi har forskaren en empirisk inriktning genom att studera andras erfarenheter medan forskare och filosofer inom fenomenologi studerar sina egna erfarenheter. (Marton & Booth 2000, s146).

En sanning kan antingen vara objektiv eller subjektiv. Marton & Booth (2000, s. 154) kategoriserar sanningar som första eller andra ordningens perspektiv. Det betyder att i den första ordningen finns sådant som anses vara objektiv fakta med stöd i vetenskapen som att till exempel jorden är rund. Den andra ordningens perspektiv fokuserar på den upplevda verkligheten som uppstår mellan en person och ett objekt. För ett barn är inte jorden rund eftersom barnet uppfattar marken som platt och för barnet är det därmed en sanning. Fenomenografin syftar därför till att studera andra ordningens perspektiv för att undersöka människors uppfattningar om ett fenomen. Fokus ligger dessutom på variationen i dessa uppfattningar för att förstå hur människor uppfattar ett fenomen på olika sätt.

Fenomenografin beskrivs varken som en metod eller en teori utan mer som en ansats för att angripa olika forskningsfrågor som berör förståelse i främst en pedagogisk miljö.

3.2 Fenomenografisk metod

En kvalitativ metod med fenomenografisk ansats handlar om hur forskaren vill karaktärisera något. Studiens syfte är att hitta det som fenomenografin benämner som kvalitativa skillnader i uppfattningar om ett fenomen. Fenomenen är i det här fallet frågorna i frågeställningen som

hör till uppsatsens syfte. Studien har inte sin grund i en särskild hypotes och avser inte att mäta mängd, storlek och kvantitet,. Metodens syfte är att bli ett så smidigt syfte som möjligt för att nå den kunskap som studien vill nå (Larsson, 1986).

Den kvalitativa metoden kan vara inriktad på både den första och den andra ordningens perspektiv men inom fenomenografin riktar forskningen främst in sig på den andra ordningen. Det studien undersöker är med andra ord inte några objektiva sanningar men det som eleven säger är sant för dem själva. Metoden är empirisk i den bemärkelsen att den försöker analysera och beskriva det eleverna säger vid intervjutillfällena. Forskningen vill nå hur eleverna uppfattar fenomenet och vad som är innebörden i deras uppfattningar (Larsson, 1986). Fenomenografisk som metod handlar inte bara om en teoretisk utgångspunkt utan det är även en slags metod för att inhämta, hantera, framställa och analysera data. Datamaterialet i den här studien samlas in genom semistrukturerade intervjuer med elever i årskurs 9. Fokus ska ligga på den som blir intervjuad och genom en kvalitativ intervjumetod är intresset riktat mot den som intervjuas och inte mot forskarens intressen. Den dynamik och ämnesmässiga rörlighet som en kvalitativ intervju skapar ses här som en fördel och är något som uppmuntras medan det inom den kvantitativa forskningen ses som något störande och skadande (Bryman 2011).

Fenomenografi som metod kommer avhandlas löpande i hela metoddelen och sammanfattningsvis är nyttan av fenomenografin att öka förståelsen för elevers uppfattningar av ett fenomen. Dessutom betraktas beskrivningskategorierna som ett slutresultat vilket ger kvantitativa beskrivningar av vilka uppfattningar som är dominerande. Därmed får studien mer tyngd eftersom den utgår från kvalitativ data men beskrivningskategorierna kan även utläsas kvantitativt (Larsson, 1986).

3.3 Intervjuguidens utformning

Intervjuguiden består av en strukturerad fråga med fasta svarsalternativ samt sex stycken ostrukturerade öppna frågor med följdfrågor. Som intervjuguiden (se bilaga 2) visar efterföljs varje fråga av en eller flera följdfrågor oftast av karaktären ”varför” för att få respondenten att utveckla sitt svar. Anledningen till att frågan varför inte vägs in i frågan är för att göra frågan så konkret som möjligt för att underlätta för respondenten. Trost (2010, s.102) ställer sig kritisk till frågan ”varför” i en intervju då det kan uppfattas som att respondenten ifrågasätts eller tillrättavisas. Trots menar även att det orsakssamband som efterfrågas kan bli irrelevant för studien. Även om det enligt intervjuguiden står *varför* betyder inte det att själva ordet *varför* förekommer varje gång utan det kommer ske en språklig variation vid intervjutillfället för att skapa en dynamik i intervjun.

För bästa resultat är varje fråga endast en fråga eftersom det lätt blir otydligt för respondenten vad den ska svara på om man väver in flera frågor i en. Frågorna hålls enkla och konkreta och bör undvika påståenden eller negationer. Frågorna bör inte heller vara av provocerande karaktär om det inte är i enighet med syftet eftersom det kan ha en destruktiv inverkan på relationen med respondenten. Intervjun innehåller dessutom retrospektiva frågor där eleven ska minnas tillbaka från sin skolgång, detta är inte helt oproblematiskt då det snarare handlar om vad respondenten minns och inte hur verkligheten är (Trost 2010).

Det finns även en begreppslig problematik, det vill säga att eleven kan ha lärt sig vad ett nyanserat resonemang är men att läraren inte använt just det begreppet (i syfte att förenkla språket). En elev kan i det fallet svara att hen aldrig blivit undervisad om vad ett nyanserat

resonemang är trots att läraren gjort det. För att undgå den begreppsliga problematiken kommer jag efter fråga två (se bilaga 2) förklara vad ett nyanserat resonemang är (utifrån Skolverkets definition) för att försäkra mig om att vi talar om samma sak under resten av frågorna. Vikten av att tala ”samma språk” som respondenten belyser Trost (2010, s.102) när han talar om balansen mellan att tala på ett begripligt sätt som respondenten men den som intervjuar ska inte heller härma eller efterlikna respondentens språk. På samma sätt som respondenten ska känna sig trygg och avslappnad ska det ändå finnas en tydlig gräns mellan den som intervjuas och den som intervjuar.

En intervju kan äga rum på två olika nivåer, dels på den sociala nivån där samtalet mellan två människor till strukturen kan liknas vid vilket möte som helst men även på en terapeutisk nivå där respondenten ska sätta ord på tankar som kanske inte har tänkts än. Den sistnämnda nivån beskriver Marton & Booth (2000, s.169) som mer problematisk då motstånd kan bli en tänkbar reaktion och respondenten kan sätta upp ett försvar av förnekande, omtolkning av frågor och motstånd till fortsatt intervju. Detta beror givetvis på ämnet men intervjuaren bör vara uppmärksam och medveten om det. Elevens förmåga till reflektion spelar också in i slutresultatet och intervjuaren behöver balansera mellan att press på och vara avvaktande samtidigt som intervjuaren vill komma nära men inte för nära.

Studien strävar efter att varje intervju ska vara så standardiserad som möjligt, det vill säga att det inte finns en variation i hur intervjuerna går till rent praktiskt. Samtliga intervjuer sker i samma miljö och på ungefär samma tidpunkt under dagen vilket syftar till motverka en variation som kan påverka resultatet. Obefintlig relation till respondenterna och ett relativt styrt intervjuschema bidrar till att öka standardiseringen (Trost 2010, s.39). Samtidigt kräver intervjutillfället att respondenten känner sig bekväm med den som gör intervjun och där kommer personkemin in och den kan variera från intervju till intervju. Intervjuaren behöver visa ett genuint intresse för den som blir intervjuad och inte agera dömande i varken ord eller kroppsspråk. Med andra ord kan bristande personkemi sätta intervjuaren i en försvarsställning som i förlängningen skadar standardiseringen.

3.4 Urval och avgränsning

Eftersom fenomenografin inte gör några anspråk på att generalisera syftar inte heller uppsatsen till att kunna landa i en generalisering till alla elever i populationen. Urvalsprocessen sker därmed utifrån strategiska val och inte genom slumpmässiga. Eftersom uppsatsen avser att identifiera kvalitativt olika uppfattningar görs urvalet utifrån den utgångspunkten (Starrin & Svensson 1994). Urvalet är ett bekvämlighets- och ett tillgänglighetsurval. Urvalet är sex stycken elever i årskurs nio på en grundskola utanför en storstad. Av de sex eleverna har två elever vardera betygen E, C och A i samhällskunskap. Urvalet görs helt och hållet av den tillfrågade läraren utifrån terminsbetyget eleverna fick efter höstterminen i årskurs 9. För urvalet av elever önskades det en jämn könsfördelning men i övrigt fick inte den undervisande läraren några andra direktiv för att göra underlaget så slumpmässigt som möjligt och inga andra faktorer så som etnisk bakgrund, socioekonomiskt förhållande eller liknande vägs in.

För att få största möjliga informationsvärde väljs elever på tre olika betygsnivåer för att få så stor variation som möjligt på ett begränsat antal. Om den undervisande läraren hade slumpat fram sex stycken elever hade det varit för stor risk att de hade varit för homogena och därmed nås inte det varierade resultat som uppsatsen strävar efter. Därmed handplockas eleverna utifrån betygsnivå men valet görs av den tillfrågade läraren. Eleverna går dessutom i två olika

klasser och har olika lärare i samhällskunskap under år 9 men de har även haft mer än en lärare i samhällskunskap under hela grundskoletiden.

3.5 Genomförande

En inledande kontakt med lämplig grundskola gjordes via mejl till en lärare i SO på aktuell skola för att se på möjligheten till 12 stycken intervjuer på cirka 10-15 minuter. Efter att studien blivit godkänd av skolans SO-lärare skickas informationsbrev (se bilaga 3) till vårdnadshavare där syftet med intervjuerna framförs samt hänvisning till de forskningsetiska riktlinjerna som studien följer. Sex stycken elever kunde ställa upp och tog de plats i ett enskilt rum i skolan lokaler och varje intervju spelades in och tog cirka tio minuter. För att inte låta några förutfattade meningar styra intervjun visste jag inte i vilken ordning jag träffade eleverna och jag visste inte heller deras betyg på förhand.

Vid intervjutillfället fick eleverna först se på följande del av kunskapskravet:

Eleven kan föra välutvecklade och nyanserade resonemang om hur individer och samhällen påverkas av och påverkar varandra och beskriver då komplexa samband mellan olika faktorer som har betydelse för individers möjligheter att påverka sin egen och andras livssituation.

Eleverna fick därefter frågan om de vet med sig att de har fört ett nyanserat resonemang och sedan fick de se följande faktorer och skulle avgöra vilka faktorer som behövs för att ett resonemang ska bedömas som nyanserat:

1. Jag ska hänvisa till källor.
2. Jag ska inte blanda in åsikter.
3. Jag ska problematisera.
4. Jag ska se saker ur olika perspektiv.
5. Jag ska resonera i flera led.
6. Jag ska ge mycket exempel.
7. Jag ska ge en helt ny syn på ämnet.

Efter föregående kategori fick eleverna ta del av Skolverkets definition av vad som menas med ett nyanserat resonemang. Därefter fick eleverna besvara frågan om huruvida de tror att de kan föra ett nyanserat resonemang i samhällskunskap och vilken hjälp de kan tänkas behöva. Sedan fick eleverna frågan vad lärarna har gjort hittills för att förklara värdeorden och vilken hjälp eleverna anser att de behöver för att kunna föra ett nyanserat resonemang.

3.6 Databearbetning och analysmetod

Efter intervjun transkriberades samtalet omgående för att kunna anteckna om kroppsspråk och tonfall under intervjun som kan glömmas bort över tid. Transkriberingen sker ordagrant och ska enligt fenomenografin ligga så nära ursprunget som möjligt, det vill säga att utskriften återger även pauseringar och mumlingar eller andra läten. Efter transkriberingen förs alla svaren samman och sammanställs fråga för fråga. Sedan studeras helheten av svaren fråga för fråga istället för respondent för respondent. Syftet att anonymisera och sammanföra svaren är att det inte är centralt för studien vad samma elev sagt på alla frågor utan helt enkelt att få fram sex elevers syn på samma fråga. Den enda koppling varje svar har till respondenten är betygsnivån som kodas enligt systemet 1E, 2E, 1C, 2C, 1A och 2A. Detta kodsysteem är däremot endast en intern kodning och i resultatdelen syns inte detta system. Detta görs för att

anonymisera eleverna ännu mer och det blir det inte fokus på vad 1A har sagt genom hela intervjun. Det viktiga är vad 1A svarat på en viss fråga i förhållande till en annan elev på samma eller annan betygsnivå. Detta är för att man inom fenomenografin är intresserad av kollektivets uppfattning och inte enskilda individers uppfattningar. Ambitionen vid databearbetningen är att återge en så fullständig bild som möjligt över elevernas svar på frågorna (Marton & Booth 2000).

Det viktiga i undersökningen är inte elevens uppfattning i relation till sin sociala situation utan i relation till andra elevers uppfattningar (Starrin & Svensson 1994).

Den fenomenografiska ansatser styr även analysen av datan där avsikten är att urskilja skilda kvaliteter i elevernas svar. Utifrån intervjuguiden och svaren delas datan in i två olika fenomen där varje fenomen representera en fråga i uppsatsens frågeställning. Varje fenomen har sedan ett antal beskrivningskategorier där kvalitativa skillnader i elevernas uppfattningar delas in. Beskrivningskategorierna utgår från elevernas svar och behöver inte vara motsatser till varandra men det ska finnas en kvalitativ skillnad mellan kategorierna. Kategorierna bör inte överlappa varandra och det ska inte heller råda någon tvekan om vilken kategori som en uppfattning hör till. En viktig aspekt inom fenomenografin är att det i utfallsrummet inte sker någon rangordning mellan svaren och inget svar väger tyngre än något annat (Starrin & Svensson 1994).

Varje fenomen inleds med en kort förklaring av kategorin och sedan följer elevernas svar på frågor och följdfrågor som hör till kategorin. Varje svar efterföljs av bokstav E, C eller A som syftar till det betyg eleven har i samhällskunskap. I övrigt är svaren redovisade slumpmässigt inom varje kategori. Varje beskrivningskategori avslutas med en analys av svaren och en helhetsanalys infogas i slutdiskussionen som avser att avhandla hela resultatdelen med koppling till bakgrunden..

3.7 Validitet, reliabilitet och etiska överväganden

Inom fenomenografin ligger svårigheten med noggrannhet, trovärdighet och giltighet i huruvida beskrivningskategorierna motsvarar undersökningens personernas uppfattningar. Reliabiliteten ligger därmed i att en utomstående ska kunna identifiera upptäckterna i beskrivningskategorierna i själva datamaterialet. Forskaren måste därmed fråga sig själv om forskaren har gjort en riktig tolkning av det som förmedlades av respondenten och är beskrivningskategorierna en spegel av datan eller en konstruktion av forskaren? För att säkerställa reliabiliteten stöds uppsatsen av citat och utdrag från intervjuerna som legitimerar beskrivningskategorierna och dessutom konkretiseras kategorierna som på förväg kan verka abstrakta. Därmed kan läsaren följa forskarens slutsatser och värdera rimligheten i dessa (Starrin & Svensson 1994).

En kritik som ibland riktas mot fenomenografin är att forskaren inte ställer kunskaps sociologiska frågor. Forskaren försöker helt enkelt inte förklara varför en elev svarar på ett visst sätt utan forskaren lägger tyngd vid vad elever svarar. Genom att separera eleven från sina svar tas ingen hänsyn till vem eleven är och i vilken kontext eleven lever i. Uppsatsen syftar inte heller till att förklara varför en elev upplever något på ett visst sätt utan vad eleven uppfattar (Starrin & Svensson 1994).

Uppsatsen syftar till att följa och uppfylla de fyra allmänna huvudkrav som finns vid forskning (Vetenskapsrådet 2002).

Enligt informationskravet ska ”forskaren informera berörda om den aktuella forskningsuppgiftens syfte” genom att informera deltagare om deras uppgift i projektet och vilka villkor som gäller. De ska informeras om att det är frivilligt att och att de har rätt att avbryta intervjun när de vill. Denna information förmedlas dels i ett brev hem till vårdnadshavare (se bilaga 3) som svarar godkännande till elevens mentor. Informationen förmedlas även muntligt till eleven vid intervjutillfället (a.a. 2002 s7)

Godkännandet från vårdnadshavaren och eleven går enligt den andra huvudregeln samtyckeskravet där berörda personer själva har rätt att avgöra om de vill medverka eller inte. Även om eleverna är fyllda 15 år och forskningsfrågorna inte är av särskilt känslig karaktär kändes det säkrast att dels informera men även få ett godkännande från vårdnadshavaren. Kontakten med föräldrarna skedde genom tillfrågad lärare på skolan för att läraren dels har en snabbare ingång till vårdnadshavarna samt att jag som forskare ville ha en sådan neutral relation som möjligt till eleverna (a.a. 2002, s.9)

För att vara säker på att studien följer konfidentialskravet, det vill säga elevernas rätt till anonymitet, förmedlas ingen direkt information om eleverna mellan den tillfrågade läraren och mig. Den enda informationen som förmedlas är elevens betygsnivå och sedan kodas eleven på plats till till exempel 1E vilket gör att respondentens namn inte blir känt för forskaren och därmed kan inte informationen förmedlas vidare till någon utomstående. Eftersom studien fokuserar på vad eleven säger och inte på vem eleven är kändes det helt enkelt onödigt att vet mer än nödvändigt (a.a. 2002, s.12).

Redan vid intervjuns start informeras respondenten om att det som sägs och spelas in är strängt konfidentiellt, det vill säga att ingen utomstående någonsin kommer ta del av det som sägs under intervjun. Detta gäller både själva intervjun men respondentens identitet ska inte heller kunna röjas i själva uppsatsen. Det som spelas in kommer vara konfidentiellt i den bemärkelsen att det som sägs under intervjun inte kommer spridas vidare. Även om intervjun inte är av känslig karaktär informeras respondenten om att intervjun när som helst kan avbrytas (Trost 2010, s.61-64).

Eleverna informerades även om nyttjandekravet, det vill säga att materialet som spelas in inte kommer användas till något annat än syftet med studien. Eftersom att inga personuppgifter har insamlats kommer det inte heller finnas möjlighet till att känslig information sprids vidare. Det enda som består är inspelningar som dels raderas efter att studien avslutats men som inte heller kan kopplas till en enskild elev såvida man inte känner igen rösten. På grund av det låga antalet deltagare i studien och omedelbar transkribering behövs ingen kodning av filerna göras (Vetenskapsrådet 2002, s.14).

3.8 Reflektion över metod

Eftersom kvalitativa forskningsmetoder ofta får kritik för att de är svåra att generalisera utifrån görs inte heller någon ambition att generalisera de resultat som ges av studien. En annan kritik är att den kvalitativa forskningen saknar transparens då det är näst intill omöjligt att återge intervjusituationen till någon som inte var där. Även urval är svårt att fullt motivera då det är ett flertal olika faktorer som spelar in så som till exempel tillgänglighet och tidsbrist. En annan kritik är att kvalitativ forskning kan bli allt för subjektiv och att resultatet bygger på forskarens uppfattningar och dess förhållande till respondenterna. Dessutom är det svårt att

replikera en kvalitativ undersökning eftersom den är ostrukturerad men frågan är om man överhuvudtaget kan replikera en studie som görs på människor (Bryman 2011).

Fördelarna med kvalitativ metod har delvis redan avhandlats i metoddelen men för att undersöka elevers uppfattning om kunskapskrav och deras egna förmåga kändes det nödvändigt att prata med elever i intervjuform. Studien avser att hitta kvalitativa svar och då krävs också en kvalitativ metod. Studien vill ta reda på vad elever tycker och vad de tänker och detta når lämpligast i det personliga mötet.

Det finns utifrån studiens syfte fler svårigheter med en kvantitativ metod, det räcker med enkla språkförbistringar och eleven kommer kanske svara på något annat än det jag efterfrågar alternativt inte svara alls. Även om det hade varit relevant att undersöka frekvensen av elever som i årskurs 9 vet vad ett nyanserat resonemang är så finns det för stor risk att det resultatet inte skulle bli trovärdigt. En enkätstudie är dessutom med hänsyn till uppsatsens ramar och omfattning inte realistiskt genomförbart och eftersom det ändå inte går att generalisera på den data som insamlas på så kort tid känns det mer givande att satsa på djup istället för bredd. Dessutom gjordes en mindre pilotstudie på 16 elever i årskurs nio under senaste VFU-perioden där eleverna fick svara på frågor som motsvarade intervjuguiden fast i enkätform. Nästan samtliga elever fastnade på första frågan: *Vad är ett nyanserat resonemang?*, vilket gjorde att enkätens enda slutsats blev att eleverna inte vet vad det är och den öppna dörren känns onödig att sparka in under en hel uppsatsperiod.

Svårigheten att nå tillräckligt många respondenter för intervju blev dock större än förväntat. En trolig anledning kan vara att elever i årskurs 9 går igenom en stressig period i april månad med slutbetyg och nationella prov och att varken lärare eller elever är speciellt mottagliga för externa åtaganden. Även om det hade varit önskvärt med minst nio intervjuer känns de sex intervjuerna tillräckliga utifrån uppsatsen omfattning. Svårigheten med ett bristande underlag blir i resultatdelen när svaren ska delas upp i kvalitativt skilda sätt att erfa något. I mitt resultat når jag inte tillräckligt stor variation som jag först hade hoppats på och därmed blir det svårare att dela upp svaren i skilda kategorier. Det är rimligt att anta att jag hade fått större variation med större underlag men samtidigt ger de likartade svaren också en intressant aspekt utifrån frågeställningen.

En annan svårighet är att jag vid intervjutillfället och vid utformningen av intervjuguiden inte ställde följdfrågor som var av mer kritisk karaktär för att försöka utkristallisera fler skillnader i hur eleverna erfar fenomenen. Där brister studien på grund av bristande erfarenhet, dels min erfarenhet av fenomenografiska studier men även i mitt sätt att intervjua elever då jag helt enkelt nöjde mig med elevernas svar för snabbt. Den insikten kom tyvärr för sent för att kunna komplettera med fler intervjuer. Vid uppdelningen av beskrivningskategorier blir det också problematiskt om forskaren inte är helt insatt med fenomenografin. Detta var första gången jag arbetade utefter en fenomenografisk ansats och jag märkte hur processen med att förstå teorin gick långsamt. Det var egentligen först när jag hade mitt eget datamaterial att knyta till teorin som förstod den fullt ut. Det visar också vid vikten av erfarenhet vid empiriska studier och att forskaren är förtrogen med sin teoretiska utgångspunkt redan från start.

För att ytterligare öka trovärdigheten i fenomenografiska studier är det vanligt att forskaren använder sig av interbedömarreliabilitet, det vill säga en medbedömare identifierar beskrivningen av kategorierna och placerar ut de utskrivna intervjuerna i rätt

beskrivningskategori för att uppnå en samstämmighet. Beroende på uppsatsens begränsade omfattning har detta inte gjorts.

Sammanfattningsvis är jag positiv till mitt val av metod och min teoretiska utgångspunkt men att jag lärt mig mycket genom de fel och misstag jag gjort under processen. Detta är dock inget som äventyrat slutresultatet i allt för stor utsträckning och med tanke på nivån ser jag processen som en nyttig lärdom inför eventuella studier i framtiden.

4 Resultat

Resultatet är uppdelat efter de två frågeställningar som redovisas i ämnets syfte. Varje frågeställning är ett fenomen.

4.1 Fenomen 1: Uppfattningar om vad ett nyanserat resonemang är

Svaren delas in i tre kategorier som visar på kvalitativt skilda uppfattningar. I kategori A redogörs de uppfattningar som kan kopplas till att ett nyanserat resonemang betyder att resonemanget är varierat eller innehåller perspektivbyten. I kategori B redogörs de uppfattningar som menar att ett nyanserat resonemang kräver att eleven resonerar i flera led och ger exempel. I kategori C återges de uppfattningar där eleven inte vet vad ordet nyanserat betyder på grund av otillräcklig ordförståelse. Kategorin innehåller även felaktiga svar som visar på att eleven inte förstår ordet och istället kopplar nyanserat till ordet ny.

4.1.1 Kategori A: Ett nyanserat resonemang kräver variation och/eller att se saker ur olika perspektiv

Ja, jag förstår vad det betyder. Nyanserat är när man varierar språket och förklarar sitt resonemang, Jag har ju gjort ett nyanserat resonemang eftersom jag har A. men jag kan inte säga när jag gjort det eller hur jag gjorde det. Det kommer jag inte ihåg. (A)

Jag vet typ inte vad det är, om jag ska gissa, har det med ord att göra? Vad man använder för ord? Nyanserade? Jag har hört det på SO-lektioner. men även annars. Det kanske betyder varierat. (A)

Jag tror på 4, olika perspektiv. För att jag har den känslan. (E)

Jag tror att 4, olika perspektiv. Jag tänker att man ska ge det ett större perspektiv och ändå vara tydlig. (C)

4 kanske, olika perspektiv. Då kan man förklara på olika sätt, typ varför och så där. (C)

Kanske det här med olika perspektiv. För att se det från olika synvinklar, det ger olika nyanser. Annars ser man ju bara saker åt ett håll. det blir inga nyanser då. (A)

4.1.2 Kategori B: Ett nyanserat resonemang är att tänka i flera led och/eller att ge exempel.

Jag ska ge en helt ny syn på saker. och resonera i flera led. Det har med resonemang att göra och på en A-nivå ska man resonera på på en hög nivå. Man vill väl att man ska komma med lite nya saker och tänka själva. Jag känner igen alla punkterna, lärarna har pratat om dem. (E)

Att ge mycket exempel, och flera led. (C)

Sen tror jag att man ska ge mycket exempel, det blir mer en välutvecklad text, mer att skriva om. (C)

Sen kanske att resonera i flera led. för att då utvecklar man resonemanget mer, det blir

mer utvecklat om man gör det i flera led (A)

Jag i flera led och att ge exempel. För att det är viktigt att man visar att man förstår vad det ena leder till och att ge mycket exempel leder till att man får en bättre syn på det. Kan också vara den med olika perspektiv. Men jag är osäker. Jag känner igen orden, alla utom problematisera. (A)

4.1.3 Det är svårt att säga vad ett nyanserat resonemang är på grund av otillräcklig ordförståelse

Asså jag förstår inte ens vad det är, jag förstår inte ordet Men typ ny, ett analyserat resonemang. Jag har inte gjort ett nyanserat resonemang. (E)

Jag ska ge en helt ny syn på ämnet. Jag har hört lärare prata om dom här punkterna innan. (E)

Det är väl att om jag läser något så gör jag det till min egen åsikt, till min egen tanke. För att man ska ha en egen uppfattning om hur saker är. Jag vet inte om jag gjort ett nyanserat resonemang, inte vad jag minns. (E)

Asså jag förstår inte ens vad det är, jag förstår inte ordet...Jag tänker ju nyans men..Jag har ingen aning om jag har gjort ett nyanserat resonemang. (C)

Nej jag vet inte. Ordet nyanserat förstår jag inte heller. (A)

Jag har ingen aning vad ett nyanserat resonemang är, när jag tänker på ordet tänker jag att det beskriver mycket. Det är ett konstigt ord, jag har aldrig hört det. Jag har nog gjort ett nyanserat resonemang utan att jag har tänkt på det. Jag har liksom inte tänkt att jag ska göra det. Jag kan inte komma på att då, då gjorde ja det. (C)

4.1.4 Analys av fenomen 1:

Ingen av eleverna kan med säkerhet definiera vad som menas med ett nyanserat resonemang och ingen elevs uppfattning stämmer överens med Skolverkets definition av begreppet. Samtliga elever är dessutom osäkra på vad själva ordet nyanserat betyder även om båda eleverna med betyget A kopplar ordets till till varierat vilket känns som en adekvat koppling. Problemen med ordförståelsen märks även på att en elev på en elev med betyget E kopplar ordet nyanserat till ordet ny och att resonemanget på något sätt ska vara nytt. En elev med betyget C kopplar ordet till nyans men kan inte koppla ihop det med sammanhanget. En elev med betyget E menar att det har med att göra ett resonemang utifrån sina egna tankar och åsikter men även här förmedlades svaret med stor osäkerhet vilket gick som en råd tråd genom samtliga svar då det inte var någon som kunde ge ett distinkt svar.

En elev visste att hen inte hade fört ett nyanserat resonemang medan två andra elever svarade att de inte hade en aning om de hade fört det eller inte. En elev trodde att hen hade gjort det utan att tänka på det men inte medvetet och kan inte heller minnas när eller hur det gjordes. En elev antog att hen gjort det på grund av att hon har A i betyg och att hen därmed måste ha gjort det men inte heller hen kan minnas när och hur det gjordes. Med andra ord verkar det finns nästan lika stor osäkerhet om huruvida eleven tror att de har fört ett nyanserat resonemang som osäkerheten kring själva ordet.

Alla utom en elev kopplar ihop faktorn att se saker ur olika perspektiv som en del av ett nyanserat resonemang vilket stämmer med Skolverkets definition. En elev med betyget A kopplar dessutom ihop perspektivbyten med ordet nyans och genom den kopplingen resonerar hen sig fram till rätt svar vilket tyder på vikten av ordförståelse vid tolkning av värdeorden i kunskapskraven. Även andra eleven kommer fram till att man ska se saker på olika sätt och ur olika synvinklar vilket stämmer bra överens med Skolverkets definition. Båda eleverna med betyget E väljer ut faktorn om att resonera på ett nytt sätt vilket även det kan ha med bristande ordförståelse att göra i just det fallet även om vi inte kan uttala oss om elevernas läsförståelse i övrigt. Samtliga elever väljer dessutom faktorer som inte kan kopplas till Skolverkets definition. Det är även anmärkningsvärt att ingen nämner faktorn att problematisera och en elev med betyget A säger dessutom att hen känner igen alla faktorer utom just problematiserandet.

4.2 Fenomen 2: Uppfattningar om elevens förmåga att föra ett nyanserat resonemang

Kategori A beskriver de uppfattningar som menar att eleven kan göra det om eleven anstränger sig. Kategori B beskriver de uppfattningar som menar att eleven kan göra det men att eleven behöver hjälp från läraren och hur den hjälper ser ut.

4.2.1 Kategori A: Det går att göra om jag anstränger mig

Jag tror att jag kan föra ett nyanserat resonemang men man måste jobba för det, det känns ganska svårt att problematisera, man måste kunna mycket för att kunna göra det, men man kan lära sig det. (A)

Jag tror att jag kan föra ett nyanserat resonemang om jag anstränger mig. (E)

Jag kan göra det, det är inte så svårt, man får bara sätta sig in från olika håll. Det hade blivit lättare om jag visste vad nyanserat innebär och dom här exempel är lättare att förstå än ordet nyanserat. (A)

4.2.2 Kategori B: Det går att göra om läraren förklarar för mig vad det är

Om jag hade vetat vad det betydde så hade det varit lättare för mig att förstå, annars hade jag gjort på det sättet som jag trodde på och då var det ju fel. Jag behöver förstå ordet nyanserat för att göra det. att lärarna är tydliga så man förstår, ibland vet man inte vad man ska göra. Ingen lärare har förklarat för mig vad det är. Om en lärare hade gjort det hade det blivit tydligare och det hade hjälpt mig. Kunskapskraven är inte direkt något vi förstår. Det hade hjälpt om något hade förklarat. (E)

Ingen lärare har beskrivit vad det betyder. Hade jag vetat vad ett nyanserat resonemang hade det blivit enklare att göra det. Jag tror att jag kan föra ett nyanserat resonemang om jag anstränger mig, plus får lärarens stöd. Läraren kan kolla igenom och ge feedback. Lärarna brukar säga att det ser bra ut bara. Hade läraren gett mig mer feedback på ett mer detaljerat sätt att hade jag haft enklare att fatta. Alla elever fattar inte dessa ord, jag gör ju inte det, och om läraren förklarar orden blir det enklare att förstå. (E)

Ja, de tror jag, efter att du har förklarat vad det är. Ingen lärare har visat vad ett

nyanserat är utan det blir mest att man bara läser upp kunskapskraven. Det är ingen som har visat vad som är ett och vad som inte är ett Det är klart att blir enklare om en lärare visar vad det är, då vet jag ju vad jag ska göra, hur jag ska uppnå det. Det hade hjälpt mig. (C)

Jag tror att jag kan göra det. Lärarna har inte direkt förklarat kunskapskraven för mig, det är inte så att dom läser upp det för oss utan dom säger att vi kan kolla upp det på internet. Jag brukar gör det då men jag fattar inte vad det betyder och då struntar jag i det sen. Jag skulle behöva få förklaringar vad det är så det blir tydligt. Att läraren läser och ger mig tips och vägleder mig. Kunskapskrav är svåra, det underlättar om läraren gör dom tydligare, just nu skriver man bara utan att veta vad man ska ha med för att få bättre betyg. Det hade blivit lättare om jag visste vad nyanserat innebär och dom här exempel är lättare att förstå än ordet nyanserat. Om en lärare hade förklarat för hade det hjälpt mig. Jag förstår ju då vad kunskapskraven innebär. Det är bra om vi vet vad det är om vi ska göra det. (C)

Om en lärare hade förklarat för hade det hjälpt mig. Jag förstår ju då vad kunskapskraven innebär. Det är bra om vi vet vad det är om vi ska göra det. (A)

Lärarna har inte förklarat, de säger kunskapskraven men inte exakt vad det är vi ska göra. Så det blir inte att man förstår när man förklarar. Det hade hjälpt mig bättre om dom hade förklarat det för då vet jag vad jag ska göra för att få ett högt betyg. Om jag hade vetat vad det var hade det varit enklare att göra ett nyanserat resonemang, jag visst inte ens att problematisering hängde ihop med nyanserat. Om läraren förklarar orden i kunskapskraven blir det lättare att göra ett sådant resonemang. Läraren kan hjälpa, genom att ge förutsättningar, han kan ju inte säga svaret men heller. Med bra genomgångar kan man hitta det. Man måste ju tänka själv också. (A)

4.2.3 Analys av fenomen 2

Samtliga elever menar att de tror att det kan föra ett nyanserat resonemang och flera av dem betonar vikten av att veta målet. Efter att eleverna tagit del av Skolverkets definition av vad ett nyanserat resonemang är och eleverna fått orden förklarade för sig är samtliga elever positivt inställda till deras förmåga att föra ett nyanserat resonemang. Båda eleverna på E-nivå betonar vikten av lärarens hjälp varav en av dem kopplar ihop möjligheterna till det med sin nivå av ansträngning.

Samtliga elever vittnar om att deras lärare inte har förklarat vad nyanserat betyder och att förtydligande av kunskapskraven inte heller varit tillräckliga. Det framgår även att olika lärare gör på olika sätt, ibland läser läraren bara upp kunskapskraven och ibland ber man eleverna söka upp dem själva. Oavsett hur lärarna förmedlar kunskapskraven upplever eleverna att det är svårt att förstå dem, mycket på grund av att orden är svåra.

Samtliga elever menar att det hade hjälpt dem om läraren hade förklarat kunskapskraven för dem med ord som de förstår. Det blir då tydligare för eleven vad de ska göra och hur de ska göra det. En elev med betyget C menar också att hen i nuläget mest bara skriver på utan att reflektera vad eller hur hen skriver och även en elev med betyget E menar att med mer detaljerad feedback om vad eleven ska utveckla hade hjälpt. Samtidigt säger en elev med betyget A att läraren kan hjälpa och ge rätt förutsättningar men att det ändå är eleven som ska tänka själv och göra jobbet, läraren ska inte ge svaret. Med andra ord känner alla elever att kunskapskraven och värdeorden är svåra och det hade hjälpt dem om läraren hade förklarat och tydliggjort målen ytterligare.

5 Slutsats och avslutande diskussion

Studiens frågeställning bestod av två stycken frågor och därmed blir även diskussionen uppdelad i två stycken spår. Uppsatsen avslutas med en reflektion om resultatets påverkan på min roll som lärare och förslag på vidare forskning.

5.1 Hur definierar en elev i årskurs 9 vad ett nyanserat resonemang är?

Studien visar att ingen av de intervjuade eleverna kan definiera vad ett nyanserat resonemang är för något och ingen elev lyckas fullt ut identifiera de faktorer som Skolverket anser behövas för att ett resonemang ska bli nyanserat.

Redan i bakgrundsdelen blev det tydligt att både elever och lärare finner kunskapskraven otydliga och svåra att hantera vilket också bekräftas i resultatdelen. En tydlig orsak till varför kunskapskraven är otydliga är ordförståelsen, eleven förstår helt enkelt inte orden i kunskapskraven och ingen elev kunde med säkerhet säga vad ordet nyanserat betyder. Att båda eleverna med A i samhällskunskap delvis kopplade ordet till varierat tyder på att elever som har ett högre betyg i ämnet har en bättre förståelse för orden än vad elever på en lägre betygsnivå har men den slutsatsen kan inte generaliseras. Att båda eleverna med betyget E kopplar ordet nyanserat till ordet ny och därmed tror att ett nyanserat resonemang kräver att eleven ska föra ett resonemang där eleven tillför något nytt visar också hur bristande ordförståelse leder till att eleven misstolkar målet. Utifrån elevernas svar i resultatet kan uppsatsen fastställa att de intervjuade eleverna på E-nivå inte förstår målet, elever på en C-nivå inte riktigt vet vad målet är och att elever på A-nivå kan förstå målet bättre och därmed också nå målet.

Enligt senaste PISA-rapporten har Sveriges resultat i läsförståelse sjunkit drastiskt sedan år 2000 och resultatet beror främst på att det har blivit fler svaga läsare. Enligt studien PIRLS som jämför läsförståelsen av skönlitteratur kontra sakprosa visar resultaten att det är förståelsen för sakprosatexten som främst försämrats (Reichenberg 2008). Detta påverkar elevernas resultat i samhällskunskap och det påverkar i allra högsta grad elevernas tolkning av kunskapskraven som innehåller ord som kan kopplas till både den skönlitterära världen och till sakprosan. När eleverna fick ta del av de sju olika faktorer som krävs för ett nyanserat resonemang märktes det att eleverna förstod de flesta orden. Samtliga faktorer är valda utifrån det språk en SO-lärare kan använda och samtliga elever kände igen de flesta av faktorerna. Att fem av sex elever valde ut faktorn att se saker ur olika perspektiv tyder på att läraren har använt det ordet i ett försök att få eleverna att föra mer nyanserade resonemang och att det är ett begrepp som eleverna var förtrogna med. Det som däremot är anmärkningsvärt är att ingen elev vet vad det innebär att problematisera även fast det är en av huvudfaktorerna enligt Skolverket. Det tyder på att Skolverkets definition av värdeorden inte når ner till eleverna men om det beror på begreppslig omskrivning av undervisande lärare eller om elever faktiskt inte får tillgång till Skolverkets beskrivningar är svårt att uttala sig om utan fortsatta studier av både elever och lärare. Eftersom värdeordet nyanserat dessutom förekommer 15 gånger i kunskapskraven på grundskolan i ämnen som engelska, svenska och religionskunskap är detta inget som är explicit för samhällskunskap utan snarare ett problem för hela skolvärlden. Dessutom är det ett värdeord som i Gymnasiets 100 poängs-kurser förekommer hela 58 gånger fördelat på åtta olika ämnen. Det förklarar också det stående skämtet på Kungsholmens Gymnasium och det visar också på fördelen att tidigt arbeta med att förklara värdeorden i grundskolan då det kan hjälpa eleverna på nästa utbildningsnivå.

Kunskapskravens svårigheter som behandlas i bakgrundsdelens syns i elevens uppfattningar och bekräftar också den kritik som finns mot kunskapskraven. Denna kritik har inte heller gått Skolverket och regeringen förbi och under arbetet med uppsatsen har Skolverket publicerat en utvärdering på uppdrag av regeringen. Publikationen *Utvärdering av den nya betygsskalan samt kunskapskravens utformning* (Skolverket 2016d) bekräftar studiens resultat att värdeorden försvårar kunskapskravens tydlighet. Detta har enligt Skolverket lett till en försämring av den nationella likvärdigheten vid betygssättning. Problemet med relationen mellan centralt innehåll och kunskapskraven som Hyltegren (2014) påpekar bekräftas i utvärderingen och Skolverket föreslår att det ska ses över. Även problematiken med hur kunskapskraven är utformade beskrivs i utvärderingen där lärare trots att kunskapskraven är skrivna som en löpande text bryts ner i praktiken. Anledningen är precis som redan behandlats i uppsatsen att lärare i praktiken måste bocka av olika kunskapskrav för att avgöra om eleven ska ha D eller B. Med andra ord blir det vid betygssättning en kvantitativ och summativ uppskattning av elevernas prestationer istället för en helhetsbedömning. Detta påverkar även problemet med betyget D och B och den så kallade tröskelregeln, det vill säga att eleven behöver uppfylla minst hela kunskapskraven på en A-nivå för att nå ett A i slutbetyg. För elever med ojämna kunskapsprofiler blir det problematiskt vid betygssättning eftersom kompensationsregeln som fanns i Lpo94 inte längre finns. Lärare upplever dessutom att det idag är svårare för elever att uppnå tröskeln för E i Lgr11 än vad det var för betyget G i Lpo94. Dessa problem bör enligt Skolverket åtgärdas och de konstaterar i förslaget att ” Skolverket ska även utreda alternativ till nuvarande system där de möjligen ska ersätta kunskapskraven med riktmärken” (Skolverket 2016d, s112).

Även problemet som diskuterats i bakgrunden med otydligheten i Skolverkets alla styr- och stöddokument har landat i en statlig utredning som publicerats under arbetets gång. I SOU 2016:25 (2016) föreslår utredningen ett nytt nationellt system för kunskapsbedömning där de nationella proven ska få mindre utrymme och istället ska fokus läggas på mer och bättre bedömningsstöd. För samhällskunskapen resulterar det i att de nationella proven kan komma att försvinna och att utredningen tar tag i de tolkningsproblem som finns bland dagens bedömningsstöd och dess kommentarmaterial. Förhoppningsvis kan det leda till en ökad samstämmighet hos såväl lärare som elever hur bedömningen ska gå till och hur kunskapskraven ska användas. I bakgrunden blir det dessutom väldigt tydligt hur många olika dokument som Skolverket publicerat som berör Lgr11 och att jag som lärare får känslan att för varje dokument blir det bara mer otydligt. Det ska även sägas att Skolverket inte är en person utan en myndighet med flera olika medarbetare och dessa publikationer har skrivits av olika personer med olika uppfattningar och olika bakgrund. En sådan variation känns som en faktor till otydligheten och det verkar sunt av Skolverket att samla ihop sig och återkomma med ett mer samlat stödmaterial. Motsägelsen med att ge lärare utrymme samtidigt som lärare behöver styrning är svår och varje lärare upplever antagligen den balansen på olika sätt vilket försvårar arbetet för Skolverket.

En annan orsak till elevernas bristande kunskaper om kunskapskraven kan enligt resultatet vara att eleverna faktiskt inte vet exakt vad de gör. På frågan om de gjort ett nyanserat resonemang kan ingen elev med säkerhet säga att de har gjort det och när de har gjort det. Eleverna med betyget A trodde att de hade gjort det utifrån deras betyg men överlag fanns det en stor osäkerhet. Min tanke vid uppsatsen uppstart var att elever med betyget A borde veta vad ett nyanserat resonemang är eftersom de har gjort det men så verkar det inte vara.

5.2 Vad är elevens uppfattning om elevens förmåga att föra ett nyanserat resonemang?

Studiens resultat visar att samtliga elever tror att de kan föra ett nyanserat resonemang vilket tyder på att eleverna har en positiv inställning till deras lärande.

Elevernas vilja och tro på sig själva får ses som en positiv utveckling. För 100 år sedan tillskrevs förmågan att lära eleven som ett slags ingångsvärde medan det idag ses som ett resultat av utbildningen. Förmågan att lära är idag helt enkelt något som ska utvecklas och skolvärlden behöver inte längre avfärda svaga elever som obegåvade eller lata (Jensen 2011).

Samtidigt betonar de vikten av lärarens hjälp och på frågan hur läraren kan hjälpa betonar samtliga elever vikten av att få målet förklarad. Resultatet visar också att de olika sätten lärarna har arbetat med förtydligande av kunskapskraven inte har varit tillräckliga. Detta är givetvis elevernas uppfattning av undervisningen och det utesluter inte att lärarna har arbetat med det. Resultatet kan inte avgöra vad lärarna har gjort och inte gjort men det finns ändå en gemensam känsla hos eleverna att de inte har varit tillräckligt. Förespråkarna för BFL återkommer också till vikten av att tydliggöra målet och Jönsson (2003, s.21) menar att ”eleverna behöver veta vad som är viktigt och vad det är de förväntas lära sig. Lärandemål och bedömningskriterier är inget som eleverna ska behöva gissa sig till”.

Just att eleverna inte vet vad de ska göra är något som syns i resultatdelen och det påverkar såklart lärandet.

Flera elever nämner lärarens roll i lärandet och att de inte kan föra ett nyanserat resonemang för att läraren inte förklarar vad det är. Det kan beskrivas som en tämligen enkel bild av lärande att det räcker med att läraren förklarar något och att det ska resultera i att alla elever sedan kan det. Enligt den uppfattningen skulle alla elever förstå samma sak när läraren förklarar något vilket inte stämmer. Enligt resultatet uppger en elev att den kan föra ett nyanserat resonemang eftersom att jag vid intervjutillfället förklarar vad det är. Det har alltså skett en förändring i elevens förhållande till fenomenet under intervjun. Det betyder att eleven under intervjun har fått förmågan att urskilja aspekter av fenomenet på ett sätt som eleven inte kunde tidigare. Elevens medvetande av fenomenet har förändrats och eleven har en mer komplex förståelse för fenomenet men det betyder inte att eleven kommer erfaras fenomenet på exakt samma nya sätt varje gång eleven stöter på fenomenet (Marton & Booth 2000, s184-185). Det skulle med andra ord vara fel att dra slutsatsen att alla elever skulle kunna föra nyanserade resonemang bara för att någon förklarar det för eleven. Hade det varit på det viset skulle samtliga respondenter efter intervjun kunnat sätta sig och göra ett nyanserat resonemang eftersom att de enligt egen utsago vet vad det är. Det vi kan konstatera är att förhållandet mellan eleven och fenomenet har förändrats och möjligen blivit mer utvecklad och mer komplex.

Enligt resultatet uppger eleverna att den undervisande läraren har gått igenom kunskapskraven men att detta inte har lett till ökad förståelse hos eleverna. Med andra ord kanske vi inte ska diskutera *om* vi ska förtydliga målen utan snarare *hur* vi ska göra det. För varje gång en elev erfar ett fenomen blir erfandet ännu mer utvecklat och komplext och därför krävs det kanske en mer djupgående process för att eleverna ska känna att de har en tillräcklig förståelse för kunskapskraven.

Frågan är hur en sådan djupgående process ska få utrymme och på bekostnad av vad? Kritiken som redovisats i bakgrunden visar på att ett ökat fokus på kunskapskraven kan leda till att vi lär eleverna en genväg till ett högt betyg. Motfrågan är däremot om det ens är möjligt att göra ett nyanserat resonemang i samhällskunskap utan att tillgodogöra sig ämnets faktiska innehåll. Redan i bakgrunden ifrågasattes användbarheten av Skolverkets bedömningsstöd och kommentarmaterial. Det finns ingen uppgift om hur kvalitativt problematiserandet eller perspektivbytena ska vara utan det ska varje enskild lärare avgöra utifrån sammanhanget. Det ger varje lärare ett svängrum som kan ses som befriande ur ett rent praktiskt perspektiv men frustrerande ur ett likvärdighetsperspektiv. Kunskapskravens problematik syns tydligt i resultatet och liknande slutsatser dras även av Skolverkets i utvärderingen (2016d) och förslagen på åtgärder anses inte bara vara rimliga utan även nödvändiga.

I kapitel 4.4 avhandlas hur kunskapskrav ska användas i undervisning och där talar förespråkarna för BFL om att synliggöra lärandet och vikten av få eleverna att känna igen kvalitet. Oavsett metod bör det hjälpa eleverna om eleverna faktiskt vet vad de gör och när de gör det. Precis som en elev uppger i resultatet skriver hen bara så bra hen kan utan att direkt veta vad hen skriver. Samtliga elever efterfrågar dessutom att läraren ska förklara kunskapskraven och tydliggöra målet. Några elever talar dessutom om att de vill ha mer detaljerad feedback och bättre vägledning

5.3 Studiens ämnesdidaktiska konsekvenser

Min utgångspunkt som lärare är att varje elev ska utvecklas så mycket som möjligt och det kräver inte bara rätt didaktiska val av mig som lärare. Min uppfattning efter den här studien är att alla elever kan föra ett nyanserat resonemang, de behöver bara förstå vad det är för något och inse att det tar olika lång tid ta sig till målet. Resultatet i den här studien visar också hur vikten av läsförståelse påverkar samtliga skolämnen och inte bara är ett problem för språkämnena. Att träna elever i att läsa sakprosa och faktatexter borde därmed få mer fokus trots att delar av skolvärlden snarare svänger åt en mer digitaliserad undervisning med flippade filmer som främsta undervisningsmaterial. Det skulle istället vara en otjänst mot eleverna att gå runt tyngre faktatexter eftersom det på högre utbildningsnivåer inte erbjuds samma variation.

Studien får mig också att fundera över *hur* kunskapskraven ska förtydligas, hur ska jag använda kunskapskraven som mål utan att förlora ämnets innehåll. Kanske är det precis som problemet med läsförståelsen inte ett problem som ska hanteras separat av varje enskild ämneslärare. Det är kanske något som behövs ämnesövergripande på hela skolan, för om vi dessutom ska fostra eleverna till autonoma individer kan det finnas förtjänster i att lära eleverna hur de ska tolka kunskapskrav generellt. Då ger vi också eleven verktyg att hantera målen i varje enskilt ämne och på varje enskild nivå. Om det dessutom skulle göras på tid som inte är ämnesspecifik skulle det frigöra tid på de vanliga ämneslektionerna.

I inledningen ställde jag mig frågan om huruvida kunskapskraven ska styra undervisningen. Den här studien har fått mig att bli mer kritisk mot kunskapskravens användning i undervisning. Min fortsatta utgångspunkt är dock fortfarande att det finns förtjänster i att se dem som en tillgång och inte som en begränsning. Att det finns en övergripande problematik med felkonstruerade kunskapskrav är svårt att förhålla sig till i klassrummet eftersom kunskapskraven är något du ska använda dig av vid bedömning. Den diskussionen bör fortsätta föras på en högre nivå men som lärare är det viktigt att ta del av den debatten och

kritiken även om det inte behöver påverka vardagsarbetet mot eleverna. Det är enkelt att bli för kritisk mot Skolverket och deras beslut men någonstans är vi just myndighetsutövare och därmed måste vi till en viss del göra som alla andra, trots Hyltegrens (2014) kritik.

5.4 Förslag på vidare forskning

Som fortsatta studier föreslås fortsatta studier på elever och *hur* de ska tolka kunskapskraven enklare. Vi vet att eleverna uppfattar kunskapskraven som svåra men vi har inte någon forskning på hur eleverna ska förstå dem bättre. Lgr11 är dock bara fem år gammal vilket betyder att eleverna som slutar årskurs nio i år är den första kullen som endast blivit bedömda enligt lgr11. Även studier som behandlar förhållandet Skolverket-lärare-elev hade varit intressant för att se hur information uppifrån sprids ner till eleverna

6 Referenslista

- Björklund, Jan (2008). *Tydligare kunskapskrav i skolan*. Svenska Dagbladet . Hämtad 24 april 2016 från: <http://www.svd.se/tydligare-kunskapskrav-i-skolan>
- Björkström, Simon. (2013). *Allvarliga brister i nya betygssystemet*. Skolvärlden. Hämtad 23 april 2016 från: <http://skolvärlden.se/artiklar/allvarliga-brister-i-nya-betygssystemet>
- Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Malmö: Liber
- Carlgren, I. (2015). *Tänk om den nya kunskapsskolan, inte är en kunskapsskola*. Hämtad 14 april 2016 från: <http://www.skolaochsamhalle.se/flode/skolpolitik/ingrid-carlgren-tank-om-den-nya-kunskapsskolan-inte-ar-en-kunskapsskola/>
- Dweck, C. (2000). *Self-theories: Their Role in Motivation, Personality, and Development*. Philadelphia: Psychology press.
- Ekström, R (2015). *Likvärdig bedömning i fysik*. Malmö Högskola. Hämtat från <http://dspace.mah.se/bitstream/handle/2043/19279/Likv%C3%A4rdig%20bed%C3%B6mning%20i%20fysik.pdf?sequence=2&isAllowed=y%20https://dspace.mah.se/bitstream/handle/2043/18684/Slutversion%20examensarbete%20Svante%20Lundeborg.pdf?sequence=2>
- Fjällhage, J & Flink, J (2013) ”*Lika svårt som det är för mig att sätta ord på kunskapskraven, lika svårt är det ju för eleverna att förstå*” *En kvalitativ studie om lärares tolkningsprocess samt elevers uppfattningar om kunskapskraven i idrott och hälsa i årskurs nio*” Växjö: Linnéuniversitetet Hämtad från: <http://www.diva-portal.se/smash/get/diva2:690750/FULLTEXT01.pdf>
- Gustavsson, A., Måhl, P., & Sundblad, B. (2012). *Betygsättning – En handbok*. Stockholm: Liber.
- Hyltegren, G. (2014). *Vaghet och vanmakt – 20 år med kunskapskrav i den svenska skolan*. Göteborg : Acta universitatis Gothoburgensis
- Jensen, M (2011). *Lärandets grunder*. Lund: Studentlitteratur
- JO, Riksdagens ombudsmän. (2013). *Anmälan till JO*. Hämtat 2 maj 2016 från <http://www.jo.se/Global/5937-2013,6034-2013,6105-2013.pdf>
- Järgenstedt, S (2015). *Det nya betygssystemet maler sönder våra barn*. Dagens Nyheter. Hämtad 23 april 2016 från: <http://asikt.dn.se/asikt/debatt/det-nya-betygssystemet-maler-sonder-vara-barn/betygssystemet-fungerar-bra/>
- Jönsson, A (2013). *Lärande Bedömning*. Malmö: Gleerups Utbildning AB
- Kant, J. (2014) *Kursplanen är ett hån mot lärarkåren*. Hämtat 20 april 2016 från: <https://johankant.wordpress.com/2014/12/21/kursplanen-ar-ett-han-mot-lararkaren/>
- Kroksmark, T (1989). *Didaktiska strövtåg*. Göteborg: Bokförlaget Daidalos AB.

KZINE. (2013) *Vad fan är nyanserat?*. Kungsholmens Gymnasium. Hämtad 19 april 2016 från <http://kzine.se/2013/09/vad-fan-ar-nyanserat/>

Larsson, S. (1986). *Kvalitativ analys – exemplet fenomenografi*. Lund: Studentlitteratur

Lundahl, C. (2014). *Bedömning för lärande*. Lund: Studentlitteratur

Marton, F., Booth, S. (2000). *Om lärande*. Lund: Studentlitteratur

Moreno, M (2014). *Lärarens tydliggörande av kunskapskrav i grundskolan*. Karlstad University. Hämtad från: <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:751506/FULLTEXT02.pdf>

Nilsson, S, Vikman, V. (2015) *Till övervägande del – en intervjustudie kring betygssättning av betyg D och B i idrott och hälsa*. Umeå: Pedagogiska institutionen, Umeå Universitet.

Nordgren, K., Odenstad, C., & Samuelsson, J. (2012). *Betyg i teori och praktik : ämnesdidaktiska perspektiv på bedömning i grundskola och gymnasium*. Malmö: Gleerups

Pedagog Värmland. (2014). *Betyg, så funkar det*. Hämtad 13 april 2016 från: https://www.youtube.com/watch?v=MOKqtoy6UP4&list=PLFfDVD_8cu3rJucIHRoSNdRxOiOScTIGz&index=1

Reichenberg, M. (2014). *Vägar till läsförståelse : texten, läsaren, samtalet*. Stockholm: Natur & Kultur

Riksdagen (2010) *Skollagen*. Hämtad 11 april 2016 från: http://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800

Riksdagen (2010b). *Skolförordningen*. Hämtad 21 april 2016 från. http://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skolforordning-2011185_sfs-2011-185

Sivenbring, J. (2016). *I den betraktades ögon – Ungdomar om bedömning i skolan*. Göteborg : Acta universitatis Gothoburgensis

Skolverket. (2011). *Gymnasieskola 2011*. Hämtad 5 april 2016 från: http://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publikation?_xurl=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2FBlob%2Fpdf2597.pdf%3Fk%3D2597

Skolverket. (2011a). *Kommentarmaterial till kursplanen i samhällskunskap*. Hämta Hämtad 5 april 2016 från: http://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publikation?_xurl=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2FBlob%2Fpdf2564.pdf%3Fk%3D2564

Skolverket. (2011b). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen, och fritidshemmet 2011*. Hämtad 5 april 2016 från: http://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publikation?_xurl_=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2FBlob%2Fpdf2575.pdf%3Fk%3D2575

Skolverket. (2011c). *Bedömningsaspekter*. Hämtad 5 april 2016 från: http://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publikation?_xurl_=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2FBlob%2Fpdf3259.pdf%3Fk%3D3259

Skolverket. (2012). *Kommentarmaterial till kunskapskraven i samhällskunskap*. Hämtad 3 april 2016 http://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publikation?_xurl_=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2FBlob%2Fpdf2826.pdf%3Fk%3D2826

Skolverket. (2012b). *Utbildning i Svenska för invandrare*. Hämtad 3 april 2016 från: http://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publikation?_xurl_=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2FBlob%2Fpdf2939.pdf%3Fk%3D2939

Skolverket (2016a) *Allmänna råd*. Hämtad 3 april 2016 från: <http://www.skolverket.se/regelverk/allmanna-rad/allmanna-rad-1.147978>

Skolverket (2016b) *Bedömningsportalen*. Hämtad 3 april 2016 från https://bp.skolverket.se/web/bs_gr_grgsam01_7-9/prov

Skolverket (2016c) *Dags för betyg*. Hämtad 3 april 2016 från: <http://www.skolverket.se/elever-och-foraldrar/betyg-1.235524>

Skolverket (2016d) *Utvärdering av den nya betygsskalan samt kunskapskravens utformning*. Hämtad 3 maj 2016 från: http://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publikation?_xurl_=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2FBlob%2Fpdf3652.pdf%3Fk%3D3652

SOU 2007:28. (2007). *Tydliga mål och kunskapskrav i grundskolan Förslag till nytt mål- och uppföljningssystem*. Hämtad 15 april 2016 från: http://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/statens-offentliga-utredningar/tydliga-mal-och-kunskapskrav-i-grundskolan_GVB328

SOU 2016:25. (2016) *Likvärdigt, rättssäkert och effektivt – ett nytt nationellt system för kunskapsbedömning*. Stockholm: Wolter Kluwerts Sverige AB. Hämtad 3 april 2016 från <http://www.regeringen.se/rattsdokument/statens-offentliga-utredningar/2016/03/sou-201625/>

Starrin, B., & Svensson, P-G. (1994). *Kvalitativ metod och vetenskapsteori*. Lund: Studentlitteratur

Svenningsson, M. (2011) *VÄLGRUNDAT OCH NYANSERAT? Tolkning och användning av de nya kunskapskraven för Sh 1b i Gy 11*. Uppsala. Hämtat från: <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:423519/FULLTEXT01.pdf>

Trost, J. (2010). *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur

Utbildningsradion. (2015). *Förstå Kunskapskraven: Nyanserade resonemang och komplexa samband* [film]. Sverige:Utbildningsradion. Hämtad 2 april 2016 från: <http://urskola.se/Produkter/189484-Forsta-kunskapskraven-Nyanserade-resonemang-och-komplexa-samband#Om-serien>

Vetenskapsrådet (2002) *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Hämtat från: http://www.gu.se/digitalAssets/1268/1268494_forskningsetiska_principer_2002.pdf

Viscovi, D. (2014) *Sämre läsförståelse naturlig följd av nya digitalsamhället*. Dagens Nyheter. Hämtad 3 maj 2016 från <http://www.dn.se/debatt/samre-lasforstaelse-naturlig-foljd-av-nya-digitalisamhallet/>

Wahlström, N. (2015). *Läroplansteori och didaktik*. Malmö: Gleerups Utbildning AB

7 Bilagor

Bilaga 1-Kunskapskraven i Samhällskunskap för år 9

Kunskapskrav för betyget E i slutet av årskurs 9

Eleven har **grundläggande** kunskaper om olika samhällsstrukturer. Eleven visar det genom att undersöka hur sociala, mediala, rättsliga, ekonomiska och politiska strukturer i samhället är uppbyggda och fungerar och beskriver då **enkla** samband inom och mellan olika samhällsstrukturer. I beskrivningarna kan eleven använda begrepp och modeller på ett i **huvudsak** fungerande sätt.

Eleven kan föra **enkla** resonemang om hur individer och samhällen påverkas av och påverkar varandra och beskriver då **enkla** samband mellan olika faktorer som har betydelse för individers möjligheter att påverka sin egen och andras livssituation.

Eleven kan undersöka samhällsfrågor ur olika perspektiv och beskriver då **enkla** samband med **enkla och till viss del** underbyggda resonemang. Eleven värderar och uttrycker olika ståndpunkter i några samhällsfrågor med **enkla** resonemang och **till viss del** underbyggda argument och kan då i **viss** utsträckning växla mellan olika perspektiv. Eleven redogör för de mänskliga rättigheternas innebörd och betydelse och ger exempel på hur de kränks och främjas i olika delar av världen.

Dessutom kan eleven redogöra för de nationella minoriteterna och deras särställning och rättigheter.

Eleven har **grundläggande** kunskaper om demokratiska värden och processer och visar det genom att föra **enkla** resonemang om demokratiska rättigheter och skyldigheter, samt om för- och nackdelar med olika former för gemensamt beslutsfattande. Eleven kan söka information om samhället och använder då olika källor på ett i **huvudsak** fungerande sätt och för **enkla och till viss del** underbyggda resonemang om informationens och källornas trovärdighet och relevans.

Kunskapskrav för betyget C i slutet av årskurs 9

Eleven har **goda** kunskaper om olika samhällsstrukturer. Eleven visar det genom att undersöka hur sociala, mediala, rättsliga, ekonomiska och politiska strukturer i samhället är uppbyggda och fungerar och beskriver då **förhållandevis komplexa** samband inom och mellan olika samhällsstrukturer. I beskrivningarna kan eleven använda begrepp och modeller på ett **relativt väl** fungerande sätt.

Eleven kan föra **relativt väl utvecklade** resonemang om hur individer och samhällen påverkas av och påverkar varandra och beskriver då **förhållandevis komplexa** samband mellan olika faktorer som har betydelse för individers möjligheter att påverka sin egen och andras livssituation.

Eleven kan undersöka samhällsfrågor ur olika perspektiv och beskriver då **förhållandevis komplexa** samband med **utvecklade och relativt väl** underbyggda resonemang. Eleven värderar och uttrycker olika ståndpunkter i några samhällsfrågor med **utvecklade** resonemang och **relativt väl** underbyggda argument och kan då **iförhållandevis stor** utsträckning växla mellan olika perspektiv. Eleven redogör för de mänskliga rättigheternas innebörd och betydelse och ger exempel på hur de kränks och främjas i olika delar av världen. Dessutom kan eleven redogöra för de nationella minoriteterna och deras särställning och rättigheter.

Eleven har **goda** kunskaper om demokratiska värden och processer och visar det genom att föra **utvecklade** resonemang om demokratiska rättigheter och skyldigheter samt om för- och nackdelar med olika former för gemensamt beslutsfattande. Eleven kan söka information om samhället och använder då olika källor på ett **relativt välfungerande** sätt och för **utvecklade och relativt väl** underbyggda resonemang om informationens och källornas trovärdighet och relevans.

Kunskapskrav för betyget A i slutet av årskurs 9

Eleven har **mycket goda** kunskaper om olika samhällsstrukturer. Eleven visar det genom att undersöka hur sociala, mediala, rättsliga, ekonomiska och politiska strukturer i samhället är uppbyggda och fungerar och beskriver då **komplexa** samband inom och mellan olika samhällsstrukturer. I beskrivningarna kan eleven använda begrepp och modeller på ett **väl** fungerande sätt.

Eleven kan föra **välutvecklade och nyanserade** resonemang om hur individer och samhällen påverkas av och påverkar varandra och beskriver då **komplexa** samband mellan olika faktorer som har betydelse för individers möjligheter att påverka sin egen och andras livssituation. Eleven kan undersöka samhällsfrågor ur olika perspektiv och beskriver då **komplexa** samband med **välutvecklade och väl** underbyggda resonemang. Eleven värderar och uttrycker olika ståndpunkter i några samhällsfrågor med **välutvecklade** resonemang och **väl** underbyggda argument och kan då i **stor** utsträckning växla mellan olika perspektiv. Eleven redogör för de mänskliga rättigheternas innebörd och betydelse och ger exempel på hur de kränks och främjas i olika delar av världen. Dessutom kan eleven redogöra för de nationella minoriteterna och deras särställning och rättigheter.

Eleven har **mycket goda** kunskaper om demokratiska värden och processer och visar det genom att föra **välutvecklade och nyanserade** resonemang om demokratiska rättigheter och skyldigheter samt om för- och nackdelar med olika former för gemensamt beslutsfattande. Eleven kan söka information om samhället och använder då olika källor på ett **väl** fungerande sätt och för **välutvecklade och väl** underbyggda resonemang om informationens och källornas trovärdighet och relevans.

Bilaga 2- Intervjuguide

1. Kan du beskriva vad ett nyanserat resonemang är?
Bifrågor:
Vet du om du har gjort ett nyanserat resonemang någon gång?
Har en lärare någon gång förklarat vad ett nyanserat resonemang är och hur det kan se ut?
Om ja: På vilket sätt hjälpte de dig?
Om nej: Tror du att det hade hjälpt dig?
2. Vilken eller vilka av dessa saker behövs för att ett resonemang ska bli nyanserat?
 - A. Jag ska hänvisa till källor
 - B. Jag ska inte blanda in åsikter
 - C. Jag ska problematisera
 - D. Jag ska se saker ur olika perspektiv
 - E. Jag ska resonera i flera led
 - F. Jag ska ge mycket exempel
 - G. Jag ska ge en helt ny syn på ämnetBifråga: Varför?
3. Tror du att du med rätt hjälp och tillräckligt med tid kan göra ett nyanserat resonemang?
Följdfrågor: hur skulle den hjälpen kunna se ut?

Bilaga 3 – Brev till vårdnadshavare

Hej

Jag heter Fabian Forslund och jag går just nu klart min lärarutbildning och håller på med ett examensarbete som handlar om hur elever ser på kunskapskraven i samhällskunskap.

Jag vill intervjua elever i årskurs 9 om just kunskapskraven och hur eleverna ser på dem. Det är alltså inga frågor som kan anses vara privata eller kränkande.

Det är lärarna på XX-skolan som väljer ut elever och jag har ingen kontakt med eleverna innan eller efter själva intervjutillfället. Jag kommer veta elevernas förnamn men deras namn kommer inte synas i mitt examensarbete. Deras svar som redovisas i arbetet kommer inte heller kunna härledas till deras identitet och det som sägs i intervjun kommer inte spridas till utomstående. Det kommer inte heller framgå vilken skola som intervjuerna är gjorda på.

Intervjun kommer spelas in men det är endast för min skull och inspelningen kommer raderas efter transkribering. I övrigt följer intervjun de forskningsetiska regler som finns och eleven har när som helst rätt att avbryta intervjun. Intervjun tar cirka 15 minuter och kommer ske under vecka 17.

Om ni som vårdnadshavare godkänner att ert barn medverkar i undersökningen skulle jag uppskatta om ni vill ge ert medgivande skriftligt via mail till elevens mentor.

Stort tack!

Fabian Forslund
073XXX6087
fabian.forslund@XXX.com