



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Likvärdig bedömning: Ett omöjligt uppdrag?

En studie om likvärdig bedömning i
samhällskunskap

Linnea Bergvall

Självständigt arbete L6XA1A

Examinator: Annika Lilja

Rapportnummer: VT19-2930-035-L6XA1A

Sammanfattning

Titel: Likvärdig bedömning – Ett omöjligt uppdrag? En studie om likvärdig bedömning i samhällskunskap

Engelsk titel: Equivalent assessment – An impossible mission? A study about assessment in social studies

Författare: Linnea Bergvall

Typ av arbete: Examensarbete på avancerad nivå (15 hp)

Examinator: Annika Lilja

Rapportnummer: VT19-2930-035-L6XA1A

Nyckelord: Likvärdig bedömning, betygssättning, Lgr11, samhällskunskap.

Att vara lärare kräver att man är väl insatt i de styrdokument som ligger till grund för hur undervisning och bedömning ska gå till i svensk skola. Lgr11 kan på så sätt liknas en handbok för läraryrket. Komplexiteten i denna handbok är när den lämnar ett alltför stort utrymme till egen tolkning. Samtidigt som styrdokumentet enskilt ska tolkas ska lärare säkerhetsställa att bedömningen i svensk skola är likvärdig. Detta är ett bland lärarens många uppdrag i skolan men något av det mest omdiskuterade då lärare anser att det kan, i viss mån, vara omöjligt.

Studiens syfte har grundats i dessa diskussioner som resulterat i en kvalitativ forskningsstudie för att undersöka vad lärare anser om kunskapskraven och hur de arbetar för att uppnå en likvärdig bedömning trots att kunskapskraven lämnar utrymme till egen tolkning. Studiens syfte besvarades med tre frågeställningar: ”Hur upplever lärare kunskapskraven i samhällskunskap för årskurs 6?”, ”Hur arbetar lärare för att uppnå likvärdig bedömning trots det friutrymme som ges i samband med tolkning av kunskapskraven?” och den tredje och sista frågeställningen ”Vilka svårigheter anser lärare finns med kopplingen mellan tolkning av kunskapskraven och likvärdig bedömning?”.

Studien är uppbyggd på kvalitativa semistrukturerade intervjuer med sex verksamma samhällskunskapslärare som arbetar i årskurs 4–6 på olika skolor i västra Sverige. Intervjuerna genomfördes med hjälp av en intervjuguide som tidigare testats i en pilotstudie. Eftersom intervjuerna var av kvalitativ semistrukturerad form lämnade frågorna utrymme för öppna och utförliga svar. Det resulterade i att intervjupersonerna fick tillfälle att dela med sig av sina egna erfarenheter och reflektioner kring ämnet.

Resultatet av min studie visade att lärare anser att det finns svårigheter i tolkningen av kunskapskraven vilket inte gynnar en likvärdig bedömning. Den främsta svårigheten låg i de tolkningsbara värdeorden som ligger till grund för vilket specifikt betyg eleven kan få. För att uppnå en likvärdig bedömning ansåg lärarna att sambedömning var en fungerande metod. Dock både tid- och resurskrävande vilket gör att flera skolor och kommuner inte använder sig av metoden på ett sätt som lärarna i studien önskade.

Resultatet diskuterades i förhållande till tidigare forskning inom området. Forskningen är mestadels publicerad i Sverige och förhåller sig till den svenska skolan. Genom studien ges även inblick i det svenska betygssystemet och den svenska läroplanen. Allt diskuteras i förhållande till likvärdig bedömning och betygssättning.

Innehållsförteckning

1. Inledning	1
1.1 Syfte.....	2
1.2 Frågeställningar.....	2
1.3 Avgränsningar	2
2. Bakgrund	2
2.1 Från Lpo94 till Lgr 11	2
3. Tidigare forskning	4
3.1 Kunskapskraven i samhällskunskap.....	4
3.2 Rättssäkra betyg.....	6
3.3 Likvärdig bedömning/betygsättning.....	6
3.4 Problematik i tolkningsprocessen	7
4. Teoretiskt ramverk	8
4.1 Stöd för tolkning av kursplanen.....	8
4.1.1 Sambedömning.....	8
4.1.2 Nationella prov	9
4.1.3 Kommentarmaterial.....	10
5. Metod	10
5.1 Val av metod.....	10
5.2 Urval	11
5.3 Insamling av empiriskt material	11
5.4 Bearbetning och analys av empiriskt material	11
5.5 Etiska överväganden.....	12
5.6 Studiens tillförlitlighet.....	12
6. Resultat	13
6.1 Lärares upplevelser av kunskapskraven för samhällskunskap i årskurs 6	13
6.2 Lärares resonemang kring friutrymmet och den likvärdiga bedömningen i samhällskunskap	14
6.3 Hur lärare arbetar för att uppnå likvärdig bedömning.....	15
6.4 Förändring som kan gynna likvärdig bedömning	16
6.5 Sammanfattning av studiens resultat.....	17
7. Analys	18
8. Diskussion	19
8.1 Begreppet likvärdig bedömning.....	19
8.2 Gynnar styrdokumentet en likvärdig bedömning?.....	20

8.3 Stöd för att uppnå en likvärdig bedömning	21
8.4 Slutsats	22
8.5 Vidare forskning.....	23
9. Referenser	24
10. Bilagor	26
10.1 Bilaga 1	27
10.2 Bilaga 2	28
10.3 Bilaga 3	30

1. Inledning

Under mina år på lärarutbildningen har vi matats med information kring bedömning och betygssättning. Vi har fått bedöma olika elevsvar och diskuterat våra bedömningar i förhållande till de styrdokument vi ska följa när vi kommer ut i yrkeslivet. Redan under samtalen mellan lärarstudenter och lärare på lärarutbildningen insåg jag hur komplex betygssättningen är. Ett elevsvar kunde bedömas på en skala mellan ett F och ett B trots att vi har utgått från samma kunskapskrav. Det var under dessa lektioner mitt intresse kring likvärdighetsbegreppet kopplat till betygssättning dök upp. Hur likvärdig är bedömningen egentligen?

Skolverket gav år 2000 ut en rapport om en nationell kvalitetsgranskning vid betygssättning. Redan då var likvärdig bedömning och betygssättning en aktuell fråga. Rapporten visade att det fanns betydande brister vad gäller en likvärdig och rättvis bedömning (Skolverket, 2000 s. 46).

År 2006 tillkallades Leif Davidsson som en särskild utredare å regeringens vägnar för att genomföra en översyn av grundskolans mål- och uppföljningssystem. Davidsson var kritisk till de tidigare mål- och resultatsystemet som ansågs vara för komplicerat. Läroplanen och kursplanerna var för abstrakta vilket resulterade i att lärarna fick svårigheter med att tolka och tillämpa styrdokument. Davidsson menade att svensk skola var i behov av en läroplansrevidering där målsystemet ska vara enkelt och riktat mot kursplanerna. Förslaget till riksdagen innebar bland annat att kunskapskraven skulle revideras så att de var sakliga, ämnesanknutna och utformade på ett enkelt sätt som gjorde att läraren enkelt kunde avgöra vilken nivå eleven befinner sig på genom konkreta betygskriterier (SOU 2007:28). Efter denna rapport har mycket hänt i svensk skola. Bland annat den nya betygsgraderingen (E-F), borttagandet av nationella prov i SO- och NO-ämnena samt införandet av lärarlegitimation.

För att en enskild lärare ska få sätta betyg krävs lärarlegitimation. Är lärarlegitimationen då en garanti för att elever ska få en likvärdig bedömning? Skolverket (2018A) skriver att lärares uppgift inför betygssättning är att sätta sig in i läroplanen, något som lärare redan på lärarutbildningen får träna på. I läroplanen finns dels det centrala innehållet, dels det långsiktiga syftet med undervisningen samt de kunskapskrav som ligger till grund för de olika betygen i årskurs 6. Alla dessa styrdokument går att tolka på olika sätt vilket visar sig i följande citat: ”Vid betygssättning utgår du från kunskapskraven, och tolkar dem i relation till syfte, centralt innehåll och din egen undervisning” (Skolverket, 2018A). Kunskapskraven finns men ska tolkas. Hur kan vi då utlova en likvärdig skola med likvärdig bedömning när kunskapskraven ska tolkas utifrån den enskilde läraren?

Sveriges Radio gjorde en intervju med Skolverkets generaldirektör Peter Fredriksson (Sveriges Radio, 2018). Under intervjun framkom det att varannan lärare tycker att kunskapskraven fortfarande är svåra att förstå trots Davidssons stora arbete och rapport kring en förändring i läroplanen (SOU 2007:28). Nordenlöw (2016, 24 oktober) skriver i Tidningen Grundskolan att bedömning är en tidskrävande process då tolkningen av kunskapskraven inte sker över en natt utan tar tid och engagemang. Dilemmat kring reviderade läroplaner för att uppnå konkreta kunskapskrav som gör svensk skola mer likvärdig, både avseende undervisning men även bedömning, kvarstår trots goda försök till förbättringar. Att detta har varit en återkommande diskussion i många år är lätt att förstå då detta är en diskussion som

berör många, både lärare och de politiker som fattar beslut å skolans vägnar och inte minst eleverna.

1.1 Syfte

Enligt Skollagen ska varje lärare och skola i Sverige ha en likvärdig undervisning och bedömning. För att kunna uppnå denna likvärdighet finns styrdokument i Lgr11 som lärarna ska följa. Innehållet i styrdokumentet, bland annat kursplanerna, lämnar utrymme för egen tolkning vilket blir motsägelsefullt för att uppnå likvärdig undervisning och bedömning. Mot denna bakgrund, där styrdokumentet som lärare ska följa kan tolkas på olika sätt trots att lagen säger att eleverna i svensk skola ska få en likvärdig bedömning, blir mitt syfte med denna studie att undersöka vad lärare har för åsikter om kunskapskraven och hur de arbetar i praktiken med att uppnå likvärdig bedömning. Med utgångspunkt i studiens syfte utformades tre forskningsfrågor.

1.2 Frågeställningar

- Hur upplever lärare kunskapskraven i samhällskunskap för årskurs 6?
- Hur arbetar lärare för att uppnå likvärdig bedömning trots det friutrymme som ges i samband med tolkning av kunskapskraven?
- Vilka svårigheter anser lärare finns med kopplingen mellan tolkning av kunskapskraven och likvärdig bedömning?

1.3 Avgränsningar

Lärare har under åren argumenterat för att undervisa och sätta betyg i samhällskunskapsämnet kan innebära stora utmaningar då ämnet har många komplexa, svårtolkade och abstrakta kunskapskrav. Kristiansson (2014) hävdar även att samhällskunskapsämnet är ett föränderligt nutidsämne som kan samverka med flera andra ämnen. Det gäller alltså för läraren att ständigt hålla sig uppdaterad om vad som händer i vårt föränderliga samhälle. I Kristianssons studie förklarade de intervjuade lärarna att samhällskunskapsämnet ofta går in i andra ämnen eftersom det till exempel handlar om demokrati och värdegrund, något lärarna ansåg de arbetade ständigt med i klassrummet. Detta gjorde att bedömningen blev svårare att tillämpa eftersom lärarna hade svårt att urskilja vilket ämne och kunskapskrav som skulle bedömas. Denna uppsats kommer att handla om bedömning och studien har avgränsats till bedömning i samhällskunskap då detta, utifrån ovan nämnda undervisnings- och bedömningssvårigheter, är ett område värt att undersöka lite närmare.

2. Bakgrund

2.1 Från Lpo94 till Lgr 11

Under åren har svensk skola haft flera olika betygssystem. Fram till 1960-talet dominerades svensk skola av det absoluta betygssystemet vilket innebar att elever bedömdes efter hur väl de kunde ett specifikt och förbestämt innehåll. Mellan 1960-talet till 1990-talet följde det relativa betygssystemet som var ett normrelaterat betygssystem. Detta innebar att eleverna bedömdes i relation till andra elevers prestationer. Efter detta infördes Lpo94 där det målrelaterade betygssystemet har varit i framkant. I det målrelaterade betygssystemet bedöms eleverna genom hur väl de når kunskapskriterierna (Samuelsson, 2017).

Det finns mycket att diskutera om de tidigare betygssystemen då alla har haft en betydelse för hur svensk skola är formad idag. Däremot kommer detta arbete avgränsas till att fortsättningsvis diskutera Lpo94 och Lgr11 eftersom det under dessa år genomgick en större förändring gällande bedömning och betygssättning. Bland annat genom det målrelaterade betygssystemet som kom i samband med Lpo94 men även införandet av lärarlegitimation och betyg i årskurs 6 som blev en stor förändring i skolan när Lgr11 infördes.

Ambitionen med Lpo94 var att läroplanen skulle fungera som en kort arbetsinstruktion där målen skulle vara precisa och utvärderingsbara. Lpo94 skulle lämna utrymme för lärarens egen tolkning så att målen skulle kunna individ- och situationanpassas (SOU 2007:28). Tidigare hade svensk skola och dess läroplan varit påverkad av den länge sittande socialdemokratiska regeringen, något som avspeglades i de styrdokument som skolan skulle följa. Den nuvarande läroplanen är skriven under en borgerlig regering som hävdade att svensk skola tidigare befunnit sig i en kris. PISA och TIMSS resultaten visade att eleverna tappat ämneskunskaper och jämlikheten mellan skolorna hade försämrats, något som skulle lösas med Lgr11 där fokus låg på att eleverna skulle få djupare ämneskunskaper och kunskapskraven skulle förtydligas. (Adolfsson, 2018).

Som en följd av den decentralisering som skedde under 1990-talet växte nya uppföljnings- och utvärderingssystem fram. Tidigare hade staten satt upp ramar för verksamheten men det var upp till varje enskild kommun att fylla dessa med innehåll. Undervisningens innehåll skulle inte längre specificeras som de gjort tidigare och det sattes stor tilltro till lärarens egen förmåga att konkreta och tolka läroplanen och dess innehåll (Samuelsson, 2017). I tidigare kursplaner fanns mål med som målsättningar för undervisningen men när Lpo94 implementerades förändrades dessa mål till mål som ska uppnås och är mer riktade till eleven. Trots detta var målen fortfarande riktade till skolan. Från Lgr80 till Lpo94 var definitionen av skolan att ”eleven lär sig” till att skolan har ett ansvar för att eleven ska lära sig. Det resulterade i att skolans huvudman har i uppgift att skapa rimliga förutsättningar för både elever och lärare så att skolan huvudfokus på att lära eleven kunde fortskrida (SOU 2007:28).

Rektorer och huvudmännens fokus på skapandet av rimliga förutsättningar för elevens kunskapsutveckling gjorde att tilltron till lärarens professionalism ökade och kopplades samman med betygssättning. Tidigare i svensk skola hade lärare satt betyg i de lägre årskurserna på låg- och mellanstadiet, något som togs bort vid tidigt 1980-tal men kom att införas igen vid implementeringen av Lgr11. Betygsgraderingen med bokstavsskalan A-E infördes, istället för den tidigare betygsgraderingen med beteckningarna G-MVG. Det beslutades även att betyg från årskurs 6 skulle införas. Bokstavsbedygen bygger på ett målrelaterat system där Skolverket har tagit fram nationella kunskapskrav för betygsstegen A, C och E vilket står för högsta, mellersta och lägsta betygssteg för godkända resultat (Samuelsson, 2017).

Genom åren har just samhällskunskap kunnat läsas både som ett ”ämnesblock” där geografi, samhällskunskap, historia och religion har setts som integrerade ämnen och som ett separat ämne. Lpo94 nya kursplaner innebar en förändring i de tidigare ämnesblocken som nu sågs som separata ämnen och kursplaner. Dagens kursplan har preciserats och utökats jämfört med dåvarande Lpo94. Odenstad (2017, s. 187) hävdar även att lärarens friutrymme delvis har minskat då det centrala innehållet är mer precist och tydliggjort vad läraren ska behandla i sin undervisning. Å andra sidan förklarar hon att det centrala innehållet är något läraren ska förhålla sig till i sin undervisning men det går inte att urskilja på vilket sätt innehållet ska undervisas eller hur mycket tid som ska ägnas åt de olika delarna i det centrala innehållet.

Det finns tydliga likheter mellan Lpo94 och Lgr11 då det redan under Lpo94 var fokus på det demokratiska fostransuppdraget. Demokratisk kompetens sågs som ett viktigt begrepp vilket fortfarande går att urskilja i Lgr11. Målet med samhällskunskapen under Lpo94 var den ständiga strävan till att bli en idealisk demokratisk medborgare (SOU 2007:28). I Lgr11 visas vikten av att vara en god samhällsmedborgare genom syftestexten i kursplanen för samhällskunskap i årskurs 6: ”Den ska också bidra till att eleverna tillägnar sig kunskaper om, och förmågan att reflektera över, värden och principer som utmärker ett demokratiskt samhälle. Vidare ska undervisningen ge eleverna möjlighet att utveckla sin förståelse för vad det innebär att vara en aktiv och ansvarstagande medborgare i ett snabbt föränderligt samhälle” (Skolverket, 2018B s. 224). Det står även i den första meningen av läroplanen att ”Skolväsendet vilar på en demokratisk grund” (Skolverket, 2018B s. 5) vilket förstärker argumentet till att det demokratiska fostransuppdraget fortfarande är aktuellt och något skolans personal bör ha med sig i bakhuvudet under dagarna.

3. Tidigare forskning

Nedan presenteras flera olika forskares utsagor som anses vara en viktig del att knyta an till i min studie. Bland annat diskuteras det omtvistade begreppet likvärdig bedömning och olika former av bedömning. Detta för att få en djupare förståelse för vad de lärarna i min studie kommer att diskutera i uppsatsens resultatdel.

Först vill jag börja med att introducera rapporten som utkom från utredaren Leif Davidsson och förtydliga att Davidssons rapport utgör en grund till diskussionen om likvärdighet och de styrdokument som finns i skolan men rapporten är inte forskningsbaserad. Jag anser att det finns en poäng i att ha med Davidssons rapport ändå eftersom det ger en bättre förståelse till det dilemma som svensk skola brottas med dagligen; att få en likvärdig bedömning när bedömning är en tolkningsprocess av styrdokumentet. Därför sammanfattas rapportens viktigaste punkter i kommande avsnitt.

3.1 Kunskapskraven i samhällskunskap

I rapporten till regeringen som gjordes av Leif Davidsson år 2006 kom han fram till att kursplanernas mål avser de kunskaper eleven ska utveckla i de olika ämnena. Därför är det även dessa kunskaper som ska betygssättas. Trots att rapporten har några år på nacken visar det tydligt att dagens läroplan har genomgått en del revideringar men fortfarande är många kunskapskrav tolkningsbara. Davidsson hävdade att ett uttryck som ”grundläggande begrepp” är alltför tolkningsbart. I rapporten skriver Davidsson om matematikens mål som ett exempel ”Hur tolkar man uttrycket ”grundläggande geometriska begrepp”? Vilka geometriska begrepp är grundläggande? Ett sätt att göra målen mera begripliga är att likt den finska kursplanen till målen ange ett innehåll (i exemplet för årskurserna 1 och 2 i matematik): geometriska grundbegrepp såsom punkt, sträcka, bruten linje, stråle, rät linje och vinkel.” (SOU 2007:28).

I dagens kursplaner finns fortfarande dessa formuleringar kvar och lämnar ett tolkningsutrymme. I samhällskunskapen visar detta sig som ”I beskrivningarna kan eleven använda begrepp på ett i huvudsak fungerande sätt.” (Skolverket, 2018B s. 230). Fortfarande finns det inget som tydliggör vilka begrepp som är centrala och som eleven ska använda sig av.

Adolfsson (2018) beskriver dagens kursplaner som ämnesbaserade där stor vikt läggs vid ämnesrelaterade kunskaper. Förmågorna som tillhör varje kursplan som eleverna ska träna sig på är tydligt länkade till kunskapskraven. I studien som Adolfsson gjorde svarade en lärare att det var viktigt att försöka få in så många förmågor som möjligt när undervisningen planeras. Vidare visade studien att lärare lägger stor vikt vid att lära ut ämneskunskaper och träna på förmågorna. Däremot var lärarna i studien sämre på att göra undervisningen elevnära och knyta an till deras upplevelser och frågor. I samhällskunskapen blev det extra tydligt då undervisningen utgick från att t.ex. lära eleverna om olika samhällsstrukturer men inte diskutera olika sociala fenomen eller konflikter som finns i samhället. Å ena sidan går de båda innehållen att hitta i kunskapskraven för samhällskunskap ”Eleven ska ha grundläggande kunskaper om olika samhällsstrukturer” och ”Eleven värderar och uttrycker olika ståndpunkter i elevnära samhällsfrågor med enkla och till viss del underbyggda resonemang” (Skolverket, 2018B s. 230). Å andra sidan står det ingenstans hur mycket tid som ska ägnas åt de olika kunskapskraven, inte heller på vilket sätt läraren ska undervisa.

Adolfsson (2018) hävdar att en viktig del av skolan är att fundera kring kunskapsbegreppet. Vad är kunskap och när ska det vi anser är kunskap undervisas? Viktiga samhällsfrågor och diskussioner, är det en naturlig del av samhällskunskapen eller ska detta undervisas om vid annat tillfälle? Även Kristiansson (2014) argumenterar för att undervisningen och vad läraren gör med sin undervisning är av högsta vikt för goda studieresultat. Han menar att det är viktigt att läraren förstår ämnet och att läraren lyckas undervisa eleverna så att även de förstår ämnet. När Lgr11 infördes blev det även krav på ämnesbehöriga lärare som ett led för förbättrade studieresultat. De ämnesbehöriga lärarna ansågs ha god kompetens för att kunna bedöma elevers kunskaper utifrån läroplanens ämnesbundna kunskapskrav. Däremot menar Kristiansson (ibid) att goda ämneskunskaper och en bra undervisning leder till förbättrade studieresultat och bör ligga i fokus när vi diskuterar betyg och bedömning.

I bilaga 1 visas kunskapskraven i samhällskunskap i årskurs 6. För att uppnå ett godkänt betyg krävs att eleven uppfyller allt det som står i kolumnen längst till vänster. Skolverket (2019A) skriver att betygen A, C och E kan läraren sätta när eleven visat kunskaper som står inom respektive betygssteg. Nuvarande betygssystem innehåller flera bokstäver än de som visas nedan nämligen B och D. Bokstaven F är också med i detta betygssystem vilket en elev kan få om denne inte visar kunskaper som motsvarar de kriterier som står i kolumnen för betyget E. Det innebär att eleven inte visar upp godtagbara kunskaper och därmed inte når upp till målen i ämnet. För att få ett B krävs att eleven visar upp kunskaper till betyget C samt till övervägande del det som står i kunskapskravet för ett A. På liknande sätt kan en elev få ett D genom att ha kunskaper som motsvarar de som beskrivs för kunskapskravet E samt till övervägande del det som står i kunskapskravet för ett B.

Kunskapskraven måste på så sätt läsas och tolkas i sin helhet. Progressionen sker mellan de tre betygsstegen. Det finns några fetmarkerade värdeord som används för att beskriva progressionen mellan de olika betygsstegen. Dessa värdeord visar vilka kvalitativa eller kvantitativa skillnader det är mellan de olika betygsstegen. För att kunna göra en bedömning om var en elev befinner sig krävs det att värdeorden tolkas och förtydligas så att eleven vet vad som krävs för att få ett visst betyg. (Odenstad 2017). Detta kan låta som något simpelt och enkelt att utföra men det har visat sig vara en av de mer komplexa uppgifter en lärare har att göra, något som kommer att fortsätta diskuteras och problematiseras i denna studie.

3.2 Rättssäkra betyg

Betyg har visat sig ha påverkan på elevers studiemotivation, elevers attityd till nya kunskaper och elevers egen självuppfattning. Inte minst har betyg påverkat på elevers framtida yrkesval. Därför är det av högsta vikt att betygen blir rättvisa och rättssäkra eftersom orättvisa betyg har visat sig ha stor påverkan på elevers självförtroende och kan leda till negativa konsekvenser om elever fått en bedömning som inte är rättvis. En orättvis bedömning kan även leda till att förtroendet mellan lärare och elev är förstört eftersom eleven inte litar på sin lärares förmåga att sätta rättvisa betyg (Alm & Colnerud, 2015).

Många lärare försöker att sätta rättssäkra och rättvisa betyg utifrån ett stort varierat bedömningsunderlag. Alm och Colnerud (2015) beskriver dock att det trots allt är ett stort antal elever som har upplevt få orättvisa betyg av sina lärare i ett eller flera ämnen. I Klapp Lekholms (2011) studie visade det sig att betygen i skolorna inte är rättvisa. Elever som gick i skolor som var större, med fler elevantal fick generellt högre betyg än elever som gick på mindre skolor. Föräldrarnas utbildning visade sig ha en stor påverkan på elevers prestationer i skolan, något som i slutändan påverkar elevers betyg.

Trots att lärare har i uppgift att sätta rättssäkra betyg har det visat sig i studierna ovan att detta inte alltid fungerar i praktiken. I det svenska utbildningssystemet ska alla elever, oavsett bakgrund, få samma chans att visa sina kunskaper och få rättssäkra betyg (Klapp Lekholm, 2011). Det är viktigt att tänka på att sätta betyg är en av lärares svåraste uppgifter att ta sig an då det handlar om en myndighetsutövning. Rättssäkra betyg och likvärdig bedömning samspelar i många fall då en likvärdig bedömning leder till rättssäkra betyg vilket kommer att konkretiseras i följande avsnitt.

3.3 Likvärdig bedömning/betygssättning

Skolverket (2018B, s. 6) skriver att ” Skollagen föreskriver att utbildningen inom varje skolform och inom fritidshemmet ska vara likvärdig, oavsett var i landet den anordnas”. Ett citat värt att diskutera vidare.

Gustavsson, Måhl och Sundblad (2012, s. 19) beskriver likvärdiga betyg som ”Om två elever som får samma betyg i ett ämne/kurs också har samma kunskaper/förmågor är deras betyg helt likvärdiga”. Däremot hävdar författarna att helt likvärdiga betyg är en utopi, det svenska skolan kan eftersträva är en ungefärlig likvärdighet eftersom kunskapskraven ger utrymme för variationer och anpassningar. Citatet ovan kan därför ändras till en mer realistisk formulering som ”Optimal likvärdighet har uppnåtts när elever med samma betyg har samma slags kunskaper/förmågor på ungefär samma kvalitetsnivå” (Gustavsson m.fl., 2012 s. 19).

Skolverket (2016, s. 17) definierar likvärdig bedömning som ”Elever eller grupper av elever som i samma grad uppnått kunskapskraven ska ha samma betyg, det vill säga en elevs kunskaper ska värderas lika oavsett var hon eller han har fått sin utbildning och sitt betyg” vilket blir intressant att studera vidare då Skolverket och tidigare författare inte är helt eniga om hur likvärdig bedömning ska definieras.

Flera rapporter skriver om likvärdig bedömning som något ouppnåeligt men som alla lärare och rektorer strävar mot. Skolinspektionen gjorde förra året en tematisk kvalitetsgranskning av rektors och huvudmännens arbete för att främja en rättvis och likvärdig betygssättning i skolan. Av rapporten att döma visade det sig att rektorer och huvudmän främst arbetar för en ökad

måluppfyllelse. I rapporten skriver Skolinspektionen att det finns flera riskfaktorer för att uppnå likvärdighet i bedömningarna. Lärare kan dels tolka styrdokumentet olika vilket kan orsaka skillnader i hur en lärare planerar sin undervisning och hur läraren konstruerar bedömningsuppgifter. Lärare kan även värdera och tolka en elevs prestation olika eller så kan en elevs samlade bedömningsunderlag vägas samman på olika sätt som leder till olika betyg (Skolinspektionen, 2018). Detta leder inte till en rättvis bedömning vilket innebär att rättssäkra betyg inte kan sättas.

De olika kunskapskraven och betygskriterierna för ämnena är ett sätt att öka likvärdig bedömning. Ett annat är de nationella proven som finns i flera ämnen. Däremot blir detta en svårighet när det kommer till min studie eftersom nationella prov i samhällskunskap inte längre är obligatoriskt i årskurs 6. Ett tredje sätt för att öka likvärdig bedömning är att lärare samverkar och diskuterar styrdokumentet tillsammans. Både de nationella proven och kommentarmaterialet syftar till att ge läraren stöd i tolkningsprocessen av kursplanerna (Thornberg & Jönsson, 2015). Dessa metoder till stöd kommer att fördjupas i avsnittet ”Teoretiska perspektiv på bedömning” då dessa metoder utgör en central roll i uppsatsen.

3.4 Problematik i tolkningsprocessen

Varför en likvärdig bedömning kan anses vara svårt att uppnå är enligt flera forskare på grund av att kunskapskraven lämnar ett alltför stort utrymme för egen tolkning.

Alm och Colnerud (2015) menar att det finns tydliga skillnader mellan hur lärare bedömer och betygssätter. Vad en lärare kan anse vara viktigt och som kan utgöra en större bedömningsgrund anser en annan lärare är mindre viktigt. Forskarna diskuterar även begreppen validitet och reliabilitet vilka utgör en viktig grund för att möjliggöra en likvärdig bedömning. Validitet kan förklaras som trovärdighet vilket innebär att om lärarens bedömning ska ha en hög validitet ska man närmare studera vad bedömningen mäter och hur den går till. Ett prov kan till exempel både ha hög eller låg validitet. Provet kan vara utformat på olika sätt men validiteten kan mätas beroende på vad informationen från provet säger om eleven och dennes kunskaper. Det innebär att ett prov med en högre validitet ska läraren veta hur informationen från provet ska användas och i senare skede hur eleven ska bedömas genom den information provet ger.

Reliabilitet å andra sidan kan förklaras som tillförlitlighet och innebär att läraren ska göra en bedömning utifrån en bedömningsgrund som är stabil och överensstämmande, som ska kunna ge en konsekvent och tillförlitlig bild av elevens kunskaper. Läraren hade kunnat ställa sig frågan om elevernas prestationer i samband med bedömning ger en tillräcklig bild av elevens kunskaper så att läraren kan göra en tillförlitlig bedömning (Alm & Colnerud, 2015). Med detta menas att en bedömning har maximal reliabilitet om olika personer skulle ge samma omdöme på en uppgift oavsett när eller var bedömningen sker. Detta kan i praktiken vara nästintill omöjligt eftersom bedömningen alltid innebär en tolkning (Skolverket, 2011). För att föra fram problematiken i tolkningsprocessen kan det därför vara värt att nämna begrepp som validitet men framförallt reliabilitet som är väsentligt när det kommer till tolkning och likvärdig bedömning.

Davidsson (SOU 2007:28) insisterade redan år 2007 på att kursplanerna och betygskriterierna var alltför tolkningsbara och behövdes omarbetas för att bli mindre abstrakta och tolkningsbara. Klapp Lekholm (2011) förklarade att den nya betygsgraderingen som infördes i samband med implementeringen av Lgr11 bygger på ett antagande om att lärare ska tolka betygskriterierna på ett liknande sätt vilket skulle leda till en mer likvärdig bedömning.

Asp-Onsjö (2015) kritiserar den nya betygsgraderingen som kom i samband med den nya läroplanen. Hon menar att den förändring svensk skola genomgått med målstyrning, marknadsanpassning och införande av friskolesystemet inte har gynnat likvärdigheten, snarare tvärtom. Betygskriterierna har ett alltför stort tolkningsutrymme trots de förbättringar och kommentarmaterial som gjordes inför Lgr11. Adolfsson (2018) håller med om detta och argumenterar även han för att svensk skola har försämrat likvärdigheten vilket även rapporter från PISA och TIMSS tydliggör med hjälp av internationella mätningar. I dessa mätningar ligger Sverige många gånger under medel. Adolfsson menar dock att detta dilemma hade kunnat lösas genom att förtydliga och konkretisera kursplanerna.

Ett sätt att förtydliga kunskapskraven kan då innebära att göra kunskapskraven mindre tolkningsbara så att det finns en rimlig chans för lärare att tolka betygskriterierna på ett liknande sätt. Ett annat sätt att arbeta för mer likvärdiga betyg kan vara att förtydliga de begrepp som står i de olika ämnenas kunskapskrav. Rinne (2015) anser att man bör betrakta kunskapskraven och dess innehåll med en större förståelse. Dels menar hon att kunskapskraven kan förtydligas med en viss ämnesanpassning, så att kunskapskraven är bättre anpassade till olika ämnen istället för att liknande begrepp ska finnas i flera kunskapskrav. Å andra sidan hävdar hon att kunskapskraven inte kan bli för strikta eftersom det kan göra att betygskriterierna blir alltför styrande och elever och dess lärande hamnar i bakgrunden. Den bästa balansen hade då varit tydliga kunskapskrav som lämnar mindre tolkningsutrymme utan att inkräkta på lärarens friutrymme vilket i praktiken visat sig vara svårt att uppnå.

4. Teoretiskt ramverk

För att kunna få en förståelse för hur lärare arbetar med bedömning kommer följande avsnitt behandla olika typer av stöd för lärare i tolkningen av kunskapskraven. De olika stöden utgör en väsentlig del av det resultat som kom fram i samband med intervjuerna och kommer även att diskuteras och relateras i ett vidare perspektiv i uppsatsens diskussionsdel.

4.1 Stöd för tolkning av kursplanen

Tolkningen av kursplanerna har visat sig vara problematiskt då de lämnar stort tolkningsutrymme som kan leda till olika tolkningar av olika lärare. Nedan presenteras tre olika former av stöd för tolkningen av kursplanerna där det första avsnittet behandlar begreppet sambedömning och dess innebörd. Det andra avsnittet handlar om nationella prov som kan ses som ett stöd för tolkningen av kursplanen. Till sist diskuteras kommentarmaterialet och dess användningsområde. Alla avsnitt konkretiseras och relateras till likvärdighetsbegreppet som utgör en väsentlig del av uppsatsen.

4.1.1 Sambedömning

Sambedömning har visat sig vara ett effektivt verktyg för att uppnå likvärdig bedömning trots de tolkningsutrymme som finns i kursplanerna. Sambedömning innebär att lärare tillsammans genomför och diskuterar bedömning, något som skulle kunna hjälpa lärare i svensk skola att få en samsyn och samstämmighet i bedömningen. Sambedömning leder till en bättre samsyn och samstämmighet vilket beror på att lärare, genom sambedömningstillfällena, får möjlighet att diskutera och reflektera kring olika elevprestationer samt de frågor som kan kopplas samman till dessa individuella elevprestationer. Det leder till att lärare får en samsyn kring de mål, kriterier

och kravnivåer som Lgr11 utgör. I de abstrakta kunskapskrav som utgör de olika betygsnivåerna för elever i årskurs 6 behöver lärare som diskuterar dessa kunskapskrav ihop tydliggöra vad de menar med hjälp av konkreta exempel. På så sätt tvingas lärare sätta ord på sina uppfattningar som kan utvecklas till en gemensam förståelse för innebörden av kravnivåer och vad som utmärker de olika kvalitéerna som utgör en progression från betyget E till A (Thornberg & Jönsson, 2015).

En annan positiv effekt av sambedömning är att lärares bedömarkompetens ökar genom det kollegiala samtalet. Det kollegiala samtalet och diskussionen är något som även Jonsson, Lundahl och Holmgren (2015) fastslog som av högsta vikt för att utvecklingen av lärares bedömarkompetenser. Begreppet interbedömarreliabilitet, även kallat bedömaröverensstämmelse, beskrivs som en viktig del av processen vid sambedömning. Faktiskt det som strävas efter att uppnå vid sambedömning. Det kan ses som en utveckling på det tidigare förklarade begreppet reliabilitet. Interbedömarreliabilitet innebär att två eller flera lärare är samstämmiga i bedömningen vilket gör bedömningen mer reliabel. För att uppnå maximal reliabilitet krävs att bedömningen av en elevs prestationer ska få samma omdöme eller betyg oavsett vem som bedömer eller när och hur bedömningen sker. Något som kan låta glasklart men som är problematiskt eftersom tolkningen av kunskapskrav och elevers prestationer många gånger kan se olika ut. Däremot ökar chanserna till reliabilitet när lärare sambedömer eftersom lärarna får en samstämmig bild av vad som ska bedömas och tolkningsutrymmet minskar (Skolverket, 2011).

Thornberg och Jönsson (2015) förklarar att en lärares bedömningsprocess utgörs av flera tolkningsled. Det första ledet utgår från en tolkning av de styrdokument som ligger till grund för ämnet eller arbetsområdet, det vill säga ämnets kursplan. När uppgifter eller arbetsinnehåll har utformats ska enskilda elevprestationer tolkas och värderas vilket utgör steg två i tolkningsprocessen. För att till sist hamna i det sista tolkningsledet där flera elevprestationer ska sammanvägas till ett betyg eller ett kunskapsomdöme. Forskarna hävdar att det krävs en samsyn mellan alla dessa tolkningsled för att en likvärdig bedömning ska uppnås. Däremot finns det en del problem kring samsynen mellan dessa tolkningsled vilket kommer att förklaras i följande mening "Ökad samsyn betyder inte heller nödvändigtvis att likvärdigheten vid bedömning och betygssättning ökar, eftersom samsyn och samstämmighet inte är samma sak" (Thornberg & Jönsson, s. 197). Bedömningsprocessen där lärare tolkar och bedömer en elevs prestation kan i detta fall ses som ett förlopp i tre steg. Uppmärksamheten riktas mot elevens prestationer för att sedan värderas mot kunskapskraven och slutligen tilldelas ett poäng, betyg eller ett omdöme. Där menar forskarna att lärare kan vara överens och ha en samsyn i de två första stegen men ändå dela ut olika poäng eller sätta olika betyg vilket inte stämmer överens med begreppet samstämmighet. Å andra sidan argumenterar forskarna för att sambedömning kanske inte alltid behöver betyda lika utan att det kan vara tillräckligt för att vara överens om på vilka grunder elevprestationer bedöms.

En annan intressant aspekt av sambedömning är att det inte blir en garanti för att likvärdigheten ökar i nationell nivå enbart för att lärare på en lokal nivå arbetar med sambedömning. Thornberg och Jönsson (2015) insisterar på att den lokala och nationella nivån ska kopplas samman för att en ökad likvärdighet i hela landet ska ske. Något som kräver omfattande satsningar och en väl fungerande struktur över hela landet.

4.1.2 Nationella prov

En annan form av bedömningsstöd är de nationella proven. Både Klapp Lekholm (2011)

och Wikström (2006) beskriver att syftet med nationella prov är att identifiera kursplanernas innehåll och ett sätt för lärare att få en riktlinje till vad som ska undervisas samt hur innehållet ska bedömas. På så vis främjar det nationella provet en likvärdig bedömning och betygssättning. Nationella prov är dock bara obligatoriskt i svenska, matte och engelska vilket innebär att denna studies forskningsämne samhällskunskap inte berörs av de positiva effekter som de nationella proven har för likvärdigheten i bedömning och betygssättning. Däremot finns gamla nationella prov i SO-ämnena att inhämta på Bedömningsportalen där alla lärare kan få en inloggning och därmed tillgång till flera gamla nationella prov med tillhörande bedömningsanvisningar.

4.1.3 Kommentarmaterial

Sverige jämförs i många fall med Finland som år efter år presenterar höga resultat i PISA-undersökningar. Likt den finska kursplanen kunde den svenska kursplanen tydliggöras genom att ange mer specifika innehåll som skulle behandlas i olika årskurser. I samband med implementeringen av Lgr11 gjordes ett kommentarmaterial vars syfte är att förtydliga innehållet i kursplanen. I kommentarmaterialet finns förtydliganden av de innehåll som står i varje kursplan; syfte, centralt innehåll samt kunskapskrav med en förtydligande av de värdeord som är fetmarkerade i ämnenas kunskapskrav. Kommentarmaterialet beskriver även hur de centrala innehåll utvecklas från årskurs 1 till årskurs 9, med en progression däremellan (Skolverket, 2017).

5. Metod

I detta avsnitt presenteras de metoder som ligger till grund för studien, det urval som har gjorts samt hur datainsamlingen gått till och analyserats. Studiens etiska överväganden och tillförlitlighet diskuteras även längre ned i avsnittet.

5.1 Val av metod

Studiens syfte är att undersöka vad olika lärare anser om likvärdigheten vid bedömning och betygssättning i samhällskunskap. Intresset i studien är riktat till intervjupersonernas egna ståndpunkter och synsätt vilket gjorde att den kvalitativa intervjun lämpade sig bäst för studien. En kvantitativ metod, till exempel en enkätundersökning, hade gett för ytlig information för att studiens syfte skulle bli uppfyllt (Bryman, 2002).

En kvalitativ metod har två olika typer av intervjuer, den ostrukturerade och den semistrukturerade intervjun. I de båda intervjumetoderna är intervjuprocessen flexibel men den ostrukturerade intervjun lämnar en större frihet till intervjupersonen. Intervjuaren kan enbart ställa en fråga för att sedan låta intervjupersonen associera fritt kring frågan och följer upp de punkter som behöver beröras ytterligare. Den semistrukturerade intervjun är lik den ostrukturerade men har en tillhörande intervjuguide med olika teman som intervjuaren vill beröra under samtalet vilket ger intervjupersonen frihet mellan vissa ramar. Då studien har ett tydligt fokus med syfte och frågeställningar som skulle besvaras av intervjupersonerna valdes den semistrukturerade intervjun (Bryman, 2002).

I samband med valet av metod utformades en intervjuguide som utgick från tre olika teman (se Bilaga 2). Intervjuguiden är utformad på så sätt att det finns utrymme för följdfrågor för att ge intervjuerna flexibilitet (Bryman, 2002).

5.2 Urval

Urvalet har skett genom dels ett bekvämlighetsurval och dels ett snöbollsurval vilket innebar att några lärare jag har haft kontakt med innan intervjuades eftersom de fanns tillgängliga för intervjuer under denna tidsperiod. De fick i sin tur ge förslag på flera andra lämpliga lärare att intervjuas. Resultatet blev att totalt sex lärare intervjuades från flera olika kommuner. De sex olika lärarna är anonyma och har tilldelats ett alias som visas här nedan, däremot är informationen om varje lärare sanningsenlig (Bryman, 2002).

- Lärare 1 – Anna har arbetat som lärare i 24 år. Under dessa 24 år har Anna arbetat på två skolor som är belägna i mindre kommuner i Sverige. Anna har undervisat i samhällskunskap i sex år men satt betyg i fyra år.
- Lärare 2 – Linda blev klar med sin lärarutbildning 1992 och har arbetat som lärare i 27 år. Linda har arbetat på två olika skolor som båda är inom samma kommun. Hon har undervisat i samhällskunskap under alla dessa år och började att sätta betyg från att det blev obligatoriskt 2011.
- Lärare 3 – Malin har arbetat som lärare i 17 år men undervisat i samhällskunskap och satt betyg i två år. Malin har arbetat på två olika skolor som ligger i olika kommuner, en större och en mindre kommun.
- Lärare 4 – Peter har under sina 25 år i yrket hunnit med att arbeta både i Sverige och utomlands. I Sverige har han arbetat på flera olika skolor i både större och mindre kommuner. Peter har undervisat i samhällskunskap i 20 år och satt betyg i alla dessa år då han arbetat i högre årskurser. Sedan 2012 arbetar han på mellanstadiet och har satt betyg i samhällskunskap varje år.
- Lärare 5 – Eva har arbetat som lärare i 20 år. Hon har undervisat i samhällskunskap till och från under åren men har satt betyg i ämnet fem år totalt. Eva har arbetat på två olika skolor i två olika kommuner från det att hon tog examen från lärarutbildningen.
- Lärare 6 – Den sista intervjupersonen heter Marie och har arbetat som lärare sedan 2005 vilket innebär att hon är inne på sitt 14:e år som lärare. Marie har arbetat på två skolor inom samma kommun. I samhällskunskap har Marie undervisat och satt betyg sedan 2011.

5.3 Insamling av empiriskt material

Sex behöriga samhällskunskapslärare valdes ut till studien. Två av dessa lärare arbetar med andra uppdrag inom samma bransch för tillfället men de allihopa har under lång tid undervisat och satt betyg i samhällskunskap. Intervjupersonerna fick själva välja den plats och tid som passade bäst för intervjun med villkoret att det skulle vara en lugn och ostörd miljö (Bryman, 2002). Intervjuernas längd varierade mellan tjugo till fyrtio minuter. Till inspelningen användes röstmemon på min iPhone.

Intervjuguiden testades med hjälp av en pilotstudie som genomfördes på två lärare tidigare. Därefter ändrades den lite för att svara upp mot de frågeställningar som var utformade i studien (Bryman, 2002).

5.4 Bearbetning och analys av empiriskt material

Anledningen till den valda metoden av kvalitativa semistrukturerade intervjuer var att få ett allmänt intryck av de sex lärarnas egna åsikter kring ämnet som diskuterades. Därför transkriberades intervjuerna av en mer formell skriftspråklig karaktär med omformulering och en viss

koncentrering av uttalandena. Inga upprepningar eller pauser i finns med i samband med transkriberingen då detta inte påverkar studiens resultat (Kvale, 2008). Analyseringen av materialet började efter att transkriberingen var gjord. För att analysera och bearbeta det empiriska materialet användes en metod inspirerad av Braun och Clarkes (2006) sexstegsmodell. Processen med att analysera materialet började med att bekanta sig med respondenternas utsagor. Materialet lästes igenom ordentligt efter transkriberingen för att få syn på gemensamma mönster i respondenternas utsagor. I samband med detta togs anteckningar om olika idéer för mönster och teman. Därefter grupperades materialet i olika kategorier som blev synliga efter att materialet noga lästs igenom. Detta steg är enligt författarna en viktig del av analysprocessen och något de kallar för kodning. Det är först då materialet får en bredd och likheter och skillnader kan urskiljas från respondenternas utsagor. Efter detta analyserades varje gruppering för att kunna hitta olika potentiella teman till uppsatsen för att kunna svara på uppsatsens frågeställningar. Som ett fjärde led i analysprocessen granskades de teman som valts ut. Några kunde slås ihop och tillsammans bilda ett tema medan andra teman som inte var betydelsefulla för studien raderades. Varje tema och dess specifika innehåll analyserades vilket gjorde att uppsatsens fyra olika teman kunde urskiljas. De fyra teman som var relevanta för min studie gick igenom den process som författarna kallar "Refine and devine" (Braun & Clarke, 2006 s. 92) vilket innebär att materialet för varje tema analyserades och specificerades för att få fram "kärnan" av varje valt tema. Det viktiga var att varje tema skulle vara tydligt och väl förankrat i studiens syfte och frågeställning. Under samma process fick varje tema en titel som skulle besvara och ha en tydlig koppling till frågeställningarna. Som ett sista led i analysprocessen av det insamlade empiriska materialet studerades studiens teman och relaterades till studiens syfte och frågeställning som genom de valda teman kunde besvaras.

5.5 Etiska överväganden

Inför intervjuerna har lärarna blivit informerade om de forskningsetiska principerna. Detta innebär att de i enlighet med informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet har informerats om forskningens syfte, deras uppgift som intervjupersoner och de villkor som gäller för deras medverkan i studien. De har fått reda på att intervjun kommer att spelas in men enbart användas för studiens ändamål och de har när som helst under intervjun kunnat avbryta sin medverkan. Lärarna har även blivit informerade om att de är anonyma i undersökningen och att deras personuppgifter förvaras så att obehöriga inte kommer åt dem (Vetenskapsrådet, 2002). Varje lärare fick skriva på ett papper där de godkände studiens villkor och kunde ta del av deras rättigheter i samband med undersökningen (se Bilaga 3).

I enlighet med de rekommendationer Vetenskapsrådet (2002) har tagit fram informerades lärarna om att de fick ta del av studiens resultat när detta har blivit färdigställt. Det var flera lärare som ville ha den färdiga uppsatsen vilket var glädjande då de ansåg att både studien och studiens resultat sågs som meningsfullt för framtiden.

5.6 Studiens tillförlitlighet

Resultatet i studien bygger på sex lärare som valdes ut till studien på grund av deras tillgänglighet. Detta innebär att studien kan leda till värdefull kunskap om likvärdig bedömning och betygssättning men går inte att generaliseras till övriga populationen då studien är för snäv med för få intervjuade (Kvale, 2008).

Tidigare forskning presenterades med utgångspunkt i studiens syfte och frågeställning för att nå en tillförlitlighet i studien. För att uppnå en validitet testades intervjuguiden på en liknande

undersökningsgrupp i en pilotstudie. Studiens tillförlitlighet behöver dock ständigt relateras och jämföras med den undersökningsgrupp som intervjuas. Vad som ökar tillförligheten i studien är att lärarna kommer från flera olika kommuner, däremot är det bara ett litet antal lärare som intervjuats vilket gör att en generalisering inte är möjlig. Tidigare forskning visade att det finns en del problematik kring likvärdig bedömning och betygssättning. Det är även en pågående samhällsdebatt kring detta ämne just nu vilket gör att studien känns rätt i tiden (Bryman, 2002).

6. Resultat

I följande avsnitt kommer forskningens insamlade empiri presenteras. Resultatet presenteras i flera olika rubriker i förhoppning om att underlätta för läsaren. Majoriteten av lärarna är överens om att bedömningen i svensk skola inte är likvärdig. De hävdar även att de inte kan föreställa sig en skola i framtiden där bedömningen kommer att vara helt likvärdig.

6.1 Lärares upplevelser av kunskapskraven för samhällskunskap i årskurs 6

Flera av lärarna suckar när kunskapskraven för samhällskunskap i årskurs 6 läggs fram på bordet. Sucken blir ännu djupare när jag även tar fram det centrala innehållet för samhällskunskap. Några skakar på huvudet och börjar studera materialet. Marie är snabb med att påpeka att hon saknar en text från Skolverket som enligt henne har en betydande roll för undervisning och bedömning i samhällskunskap, nämligen syftestexten som står på den första sidan till varje kursplan. Marie hävdar att det fanns en anledning till att syftestexten är först i Lgr11 och är något hon ständigt blickar tillbaka till när hon planerar sin undervisning.

De flesta lärarna är överens om att kunskapskraven är för svåra och lämnar ett för stort tolkningsutrymme. Eva tydliggör att det svåra i kunskapskraven är de fetmarkerade orden: ”Det svåra med alla de här kunskapskraven är att veta vad som är till exempel grundläggande eller enkla samband. Alla dessa som är fetmarkerade och sedan höjs på C och A-nivå. Att veta vad som krävs”. Linda har en liknande syn på kunskapskraven och beskriver dessa som: ”Det är ju väldigt luddigt. Dessa orden grundläggande, goda, mycket goda. Det är ju inte alltid jättelätt. Orden är svåra och tolkningsbara”.

Malin diskuterar även att nivån på kunskapskraven är för höga för en tolvåring: ”Jag tycker att nivån för E är väldigt hög. Om man tittar på E-nivå, vad är det för elev som skulle uppfylla dem. Det skulle jag spontant säga är C. Bryter man ut varje sådan del så står det för enormt mycket. Till exempel kunna värdera, redogöra och förstå innebörden. Det är avancerat”.

När Marie får frågan om hennes upplevelse av kunskapskraven i samhällskunskap svarar hon rappt: ”Det är inte så mycket att fundera på... De är ändå ganska tydliga men de ger ganska mycket utrymme till eget tänkande och bedömning för lärare”. Därefter får hon en kort andningspaus och fortsätter ”Men sen hör till saken att det kan vara svårt ibland att avgöra vad som är grundläggande, goda, mycket goda eller i huvudsak, relativt väl eller väl fungerande. Alltså värdeorden är svåra att få till rätt för att det är som är i huvudsak för mig kanske inte är i huvudsak för dig. De är ganska fritt skrivna, så tänker jag. Men du får ett ganska konkret innehåll”. Detta håller även Anna med om: ”Det är väl angelägna frågor som hör till ämnet samhällskunskap”. Malin är inne på samma spår och hävdar att det är kunskapskraven som gör det svårt för läraren, inte det centrala innehållet. En mening som är återkommande i intervjun med Malin är: ”Kunskapskraven är för svåra”.

Linda å andra sidan anser att kunskapskraven i samhällskunskap är bättre än kunskapskraven i historia: ”Däremot tycker jag att just i samhällskunskapen är hyfsat okej. Det är inte så att man upplever att de är jättesvåra för E-nivå. I andra SO-ämnena kan jag tycka det är svårare att få ett E. Samhällskunskapen tycker jag är mer elevvänligt för det är ju mycket från livet. Detta med familj, ekonomi. Dem är i det. Historia är svårare för det är så icke realistiskt för dem”.

Peter argumenterar emot Linda och hävdar att nivån blir för hög i samtliga SO-ämnena: ”Det är ganska höga krav på att få ett E överlag i samtliga SO-ämnena. Den källkritiska delen och reflektionsdelen, det är relativt svårt för att få ett E”. Intervjun med Peter resulterar även i en diskussion om bristen på tidsangivelser i det centrala innehållet: ”Sen så står det inte hur mycket man ska göra de olika sakerna. Det har man ju ändå någon form för frihet i. Det är väl okej kan jag tycka”. Även Anna diskuterar detta och drar snabbt paralleller till likvärdig utbildning. Hon resonerar om vad de olika geografiska anknytningarna kan ha för inverkan på hur läraren undervisar: ”I det centrala innehållet till exempel. Det står ju att vi ska beröra allting men det står inte att vi ska beröra allt jättemycket. Vi kan ju prata om samerna på fem minuter på västkusten medan de uppe i norr kanske ägnar mycket mer tid åt det eftersom det ligger dem nära. På det sättet kan det aldrig bli likvärdigt heller var innehållet kommer hamna någonstans”.

Under intervjuerna nämner totalt fyra av sex lärare att de upplever svårigheter med tolkningen av värdeorden i kunskapskraven. Två lärare är väldigt kritiska till nivån på kunskapskraven och undrar vad det är för tolvåringar som befinner sig på den nivån. Alla lärare verkar vara överens om att det centrala innehållet är tydligare och mer konkret. Hur mycket tid läraren ska ägna åt varje del i det centrala innehållet finns inte angivet och kan å ena sidan ses som en svårighet men å andra sidan är Peter tydlig med att friheten till att välja vilka delar som skulle beröras mer än andra var okej.

Vad som kan utläsas från kommentarmaterialet i samhällskunskap för årskurs 6 gällande det centrala innehållet och undervisningen kring detta framkommer det att innehållet är obligatoriskt och ska behandlas i undervisningen. Däremot behöver inte varje kunskapsområde väga lika tungt i undervisningen utan ska istället ses som byggstenar som kan kombineras ihop till ett undervisningsinnehåll (Skolverket, 2017). Detta innebär att Peters resonemang kring lärarens frihet att välja vilket innehåll som ska ägnas mer tid än något annat kan synliggöras genom föreskriften ovan. Lärarna har ett återkommande resonemang om att göra undervisningen elevnära. Detta kan resultera i att det blir som Anna påpekade ovan, att lärare på västkusten inte tillägnar samerna och innehållet kring dem i lika stor mängd som de gör uppe i norr då det blir mer elevnära för dem.

6.2 Lärares resonemang kring friutrymmet och den likvärdiga bedömningen i samhällskunskap

För att diskutera likvärdighet får lärarna till en början svara på frågor som handlar om lärarens friutrymme till tolkning av kunskapskraven. Eva svarar: ”Det är bra att man har stort friutrymme för det gör jobbet roligare men det ger ju också en större risk att svenska skolelever jobbar med ganska olika saker eller har olika ingångar i olika saker”.

Även Marie är enig med Evas resonemang om att friutrymmet som lärare är det som gör jobbet roligt. Ganska snabbt drog lärarna paralleller till en likvärdig undervisning som ska leda till en likvärdig bedömning. De flesta intervjuer tar fart här, det är tydligt att det är ett ämne som berör lärarna och där åsikterna är många.

Marie börjar sitt resonemang om friutrymmet men påpekar snabbt att lärarens friutrymme inte gynnar likvärdigheten eftersom man tolkar styrdokumentet olika. Malin vänder på frågan och diskuterar istället begreppet likvärdighet: ”Detta med likvärdighet. Vad betyder det? Likvärdigt... Kan vi någonsin bli likvärdiga när det är olika lärare som bedömer? Vi kanske aldrig kommer dit”.

Anna, som är en mycket erfaren lärare och har haft flera olika arbetsuppgifter genom åren är nyfiken på begreppet likvärdighet och påpekar därför i korta drag likvärdighetsbegreppet: ”Likvärdighetsbegreppet handlar ibland om att man måste ha gjort samma sak. Men det handlar det ju inte riktigt om. Likvärdighet för mig är ju att man får olika men man har samma likvärdiga chans att uppnå minsta möjliga krav och också sträva så långt som möjligt. Nej... Likvärdigheten kommer aldrig att bli det du är ute efter. Att det blir exakt lika för alla elever oavsett vart man går och vilken lärare man har. Nej, det tror inte jag”.

Eva förklarar att det redan finns svårigheter med att uppnå en likvärdig bedömning i kommunen så att det skulle finnas en nationell likvärdighet finns inte på kartan. Hon beskriver det som något ouppnåeligt. Både Linda och Eva beskriver kunskapskraven som för luddiga vilket gör att lärare tolkar de olika vilket i sin tur leder till att bedömningen inte blir likvärdig.

6.3 Hur lärare arbetar för att uppnå likvärdig bedömning

Efter diskussionerna om begreppet likvärdighet och lärarens friutrymme till tolkning av kunskapskraven kommer vi in på hur lärarna arbetar för att uppnå likvärdig bedömning. Vårt att nämna är att alla lärarna i studien diskuterar sambedömning som en viktig del i arbetet för en likvärdig bedömning.

Anna är övertygad om att en diskussion med kollegor behövs för att känna sig trygg i styrdokumentet: ”När jag läst och fått lov att prata om de tillsammans med mina kollegor och diskuterat. Då har jag plötsligt skapat en förståelse för styrdokumentet”. Lindas svar överensstämmer med Annas: ”Jag kan tycka att det är jätteviktigt att man får samprata dels i skolan men kanske även i kommunen också men speciellt på en skola”. Malin instämmer: ”Sambedömning och samtala i bedömningsprocessen är väldigt viktigt. För annars blir det bara utifrån mitt huvud. Det kan bli jättetokigt”.

Att vara lärare kan i många fall vara ett ”ensamycke” vilket innebär att läraren ofta är själv i sitt klassrum, undervisar själv, tar beslut om sin undervisning och så även bedömer själv. Även om lärarna i studien är överens om att sambedömning är ett sätt att uppnå likvärdig bedömning återkommer de ständigt till dilemmat kring tidsbristen till egna och gemensamma reflektioner i skolan. Peter uttrycker en besvikelse över att de kollegiala diskussionerna aldrig blir av: ”Vi har aldrig haft en enskild träff för att diskutera kunskapskvalitéer i varken NO- eller SO-ämnena. Och då pratar vi... 7 år kanske. Och det är ganska anmärkningsvärt. Man sitter själv på sin kammare och ska göra bedömningar. Vi har våra matriser och de här olika delarna ämnet har på något sätt blivit synliga men de kvalitativa diskussionerna om vad ett resonemang för kvalité E, C och A är, det har vi aldrig”. Linda återkommer även hon till tidsaspekten och menar att lärare tog sig tid när det var obligatoriskt med nationella prov i SO-ämnena: ”Men vi hade ofta samrättning när det var nationella prov vilket jag tycker var bra för då satt man och diskuterade mycket om det tolkningsbara. Det som är synd är att tiden inte finns till att ha ständigt pågående diskussioner”.

Linda tar även upp diskussionen om att bedömningen är utförd av människor, inte robotar, och därför kan bedömningen inte bli helt likvärdig. Däremot hävdar hon att kvaliteten kan höjas om lärare får chans till att samprata: ”Vi är ju människor, inga robotar. Då skulle varit så att det skulle finnas ett dataprogram som rättar eller att vi skickar in det så att en och samma rättar. Det blir ju aldrig helt likvärdigt när det är en mänsklig bedömning, det går inte att få. Men man kan ju höja den om man får tiden till att samprata”.

Diskussionen om sambedömning och tid tar även Malin upp. Att det är erfarna lärare som intervjuas och är väl medvetna om problematiken vid bedömning är uppenbart. Malin berättar ärligt: ”Din tolkning av kunskapskravet är i många fall inte samstämmigt med min. Vilket inte alls är likvärdigt. Det som kan bli bra är om man lägger otroligt mycket tid på att prata om detta. Vad betyder det för dig? Men i verkligheten finns inte den tiden. Kunskapskraven bygger på att man har väldigt mycket pedagogiska samtal med sina kollegor. Men ofta sitter man på kammaren själv”.

När Eva intervjuas tar hon upp kommentarmaterialet i samhällskunskap och berättar att hon ständigt arbetar med detta. Medan de andra lärarna hävdar att sambedömning är en förutsättning för likvärdig bedömning så förklarar Eva att man kan göra mycket själv om tiden till sambedömning inte finns. Hon påpekar såklart även hon vikten av att sambedöma men tydliggör att den enskilde läraren kan göra mycket själv. Eva berättar om kommentarmaterialet: ”Man behöver läsa kommentarmaterialet väldigt noga tänker jag för att överhuvudtaget förstå vad som menas med till exempel mediala, sociala, rättsliga, politiska samhällsstrukturer”. Linda arbetar även med gamla nationella prov i sin undervisning som finns att tillgå på Bedömningsportalen. Det anser hon är ett bedömningsstöd som gör att hon får hjälp i tolkningen av kunskapskraven. Linda har även hon arbetat länge som lärare och ser trots allt positivt på Lgr11: ”Till skillnad från de tidigare betygssystemen tycker jag ändå detta är bättre. Jag har aldrig suttit och läst så mycket av kursplaner och betygskriterier som när Lgr11 kom till. Sedan att det är jätteluddigt och tolkningsbart. Men det är ändå mer fokuserat på vad man ska lära sig”.

6.4 Förändring som kan gynna likvärdig bedömning

Peter är inne på att svensk skola behöver ett systematiskt kvalitetsarbete som ska kunna garantera en likvärdig bedömning. Han drar paralleller till det tidigare nationella provet som fanns i SO-ämnena men som nu är borttaget, något som han påpekar har försämrat likvärdigheten. Vidare hävdar han att i samband med rättningen av de nationella proven föds en pedagogisk diskussion då det blir naturligt när lärare samrättar. På så sätt kan likvärdig bedömning öka samtidigt som lärare får en slags fortbildning i hur styrdokumentet tolkas.

Det är flera lärare som anser att de nationella proven ökade likvärdigheten när det kommer till bedömning och betygssättning. Eva som även undervisar i svenska och engelska är tydlig med att det är svårare att bedöma SO-ämnena än svenska och engelska eftersom SO-ämnena inte har de nationella proven. Marie är också inne på spåret om att återinföra de nationella proven men anser att dessa skulle läggas i årskurs 5 istället för i årskurs 6. Det är mycket stress med de övriga nationella proven i årskurs 6 vilket skulle innebära att ett återinförande av de nationella proven i SO i årskurs 6 skulle leda till en ännu högre arbetsbelastning för lärarna. Hon hävdar även att om ett nationellt prov sker i årskurs 5 skulle lärarna ha en chans att förändra undervisningen om de upplever att de har missat ett undervisningsmoment eller behöver sänka/höja kraven. På så sätt kan lärarna arbeta formativt för att utveckla elevernas lärande genom bedömning inte likt de nationella proven som idag verkar mer summativt då det är ett avslutande test för eleverna innan de går vidare till årskurs 7.

Både Malin och Marie önskar en minskning av både kunskapskraven och det centrala innehållet. Marie påpekar också att värdeorden bör minska: ”Alla värdeorden tänker jag också. Just samhällskunskap har man väldigt mycket olika värdeord. Man borde kunna hålla sig till något. Det blir väldigt mycket värdeord att lägga i sina egna värderingar och det är där det inte blir likvärdigt”. Anna är inne på samma spår och tycker att kunskapskraven bör skalas ner. Anna tycker även att lärarna som bedömer ska se mer på helheten i kunskapskraven men är tydlig med att det finns de som säger att bedömningsprocessen skulle bli ännu mer diffust och tolkningsbart om kunskapskraven skalas ned. Det är tydligt att Anna tycker att läraren har en stor bidragande roll till att uppnå likvärdig bedömning: ”Att sätta betyg kräver en god inställning som lärare. Vi måste tänka klokt till vad eleverna behöver när de går ut skolan”. Hon är inte lika positiv till ett nationellt prov och menar att ”Det finns ju de forskarna som säger ”Ja men gör ett prov då för att skapa en likvärdighet som alla i Sverige som ska göra”. Likt de nationella proven fast som digitalt ska rättas och bedömas. Men vilka frågor kommer då? Det beror ju alltid på den undervisning eleverna fått”.

Peter drar en slutsats kring det nationella provet och menar att ett sådant prov kan ge en återkoppling till lärarnas arbete i klassrummet: ”Min åsikt är att återinföra de nationella proven som ett slags styrinstrument för att se om vi lärare i svensk skola gör rätt saker och lägger vikt vid rätt saker”. Eva håller med om att det finns flera fördelar med ett nationellt prov, bland annat att lärare får en vägledning om vad som menas med kunskapskraven och vilken nivå som förväntas av eleverna. Däremot är hon tydlig med att det är enormt resurskrävande och sämre för de elever som har läs- och skrivsvårigheter då ett nationellt prov i något SO-ämne innebär att eleverna får använda sin skriftliga förmåga för att kunna få ett bra betyg.

6.5 Sammanfattning av studiens resultat

Det framkom flera intressanta diskussioner som resulterade i delvis samstämmiga åsikter men även starka åsikter åt olika håll. Nedan presenteras resultaten i sin korthet.

Fyra av de sex lärarna som intervjuades upplever att svårigheter med tolkningen av kunskapskraven ligger i de fetmarkerade värdeorden. Däremot nämner alla lärare att kunskapskraven är tolkningsbara vilket inte gynnar likvärdigheten. Tre lärare totalt nämner att nivån för kunskapskraven är för höga för elever i årskurs 6. Alla lärarna i studien är eniga om att det centrala innehållet är mer tydligt och konkret än kunskapskraven däremot är det tolkningsbart hur mycket tid läraren ska undervisa om ett visst innehåll. Detta innebär att både kunskapskraven och det centrala innehållet lämnar utrymme till egen tolkning.

Två lärare diskuterar likvärdighetsbegreppet och ser vissa risker i att använda detta för snävt. Alla lärare är överens om att bedömningen inte är likvärdig eftersom kunskapskraven lämnar ett för stort utrymme för egen tolkning.

Sambedömning är en åtgärd de sex intervjuade lärarna anser verka positivt för en likvärdig bedömning. Detta är en tidskrävande process vilket gör att det inte blir av i den mängd som önskas på skolorna. Två lärare arbetar med kommentarmaterial och gamla nationella prov som en naturlig del i planering av undervisning och bedömning, detta för att få hjälp i sin tolkning av styrdokumentet. Två lärare är väldigt positiva till ett införande av ett nationellt prov i SO-ämnena. Två andra lärare uttrycker att det finns både fördelar och nackdelar med det nationella provet. Dock är de fyra lärarna eniga till att nationella prov bidrar till en likvärdig bedömning. Slutligen vill totalt fyra lärare att kunskapskraven ska bli färre. De två lärarna som inte nämner

att kunskapskraven borde bli färre anser istället att de måste bli tydligare. Något som övriga lärare också håller med om.

Att bedömningsprocessen är komplex och tidskrävande är det ingen tvekan om. Lägg då till att de flesta lärare gillar friutrymmet som kommer i samband med yrkesrollen samtidigt som de vill att bedömningen ska bli mer likvärdig så är ekvationen inte lätt att lösa. Frågan är om det finns en lösning som gynnar elevers lärande och likvärdig bedömning. Å ena sidan kan det nationella provet innebära en likvärdighet nationellt sett och ge tid för kollegialt lärande när lärare sambedömer. Å andra sidan finns det en risk att svensk skola blir för styrd och bedömningen blir mer summativt koncentrerad för att lärare ägnar större delen av årskurs 6 till att utföra och bedöma nationella prov. Att vara lärare är en konst där tidsdilemmat kan få stora konsekvenser för likvärdigheten vid bedömning och betygssättning. Något som även Malin avslutar sin intervju med: ”Att vara SO-lärare är nästan det svåraste man kan vara.”

7. Analys

I detta avsnitt kommer studiens resultat analyseras. Resultatet analyseras utifrån de tre modeller som beskrivs i avsnittet ”Teoretiskt ramverk” som ska fungera som stöd för att tolka kursplanen. Analysen kommer att fördjupas och relateras till tidigare forskning i nästkommande avsnitt ”Diskussion”.

Av resultatet att döma framkom det att majoriteten av lärarna upplevde svårigheter med att tolka kunskapskraven som är de styrdokument som lärarna ska utgå ifrån när de bedömer och betygssätter elever. Anmärkningsvärt är att alla lärare i studien anser att kunskapskraven lämnar ett för stort tolkningsutrymme vilket innebär att risken för feltolkningar i samband med bedömning och betygssättning är stor. Detta i sin tur gör att elever i svensk skola inte får en likvärdig bedömning, något de enligt lag är berättigat. Studien visar problematiken som finns ute i skolorna och det framkommer tydligt att lärares osäkerhet vid bedömning och betygssättning inte gynnar likvärdigheten. Lärare behöver stöd när de ska tolka kunskapskraven vilket kan innebära sambedömning, kommentarmaterial till kursplanerna och nationella prov.

Alla lärare i studien är överens om att sambedömning är en god metod att ta till för att uppnå likvärdig bedömning och betygssättning. Sambedömning är en tidskrävande process vilket innebär att flera lärare och skolor prioriterar bort detta när det finns så mycket annat arbete som behöver bli gjort i klassrummet. Malin förklarar att det i teorin låter bra med sambedömning men att verkligheten inte ser ut så. Både Malin och Peter beskriver att de många gånger har suttit själva på ”sin kammare” och bedömt eleverna. Tiden för att prata med kollegor om bedömning finns helt enkelt inte.

Thornberg och Jönsson (2015) förklarar att det är viktigt för likvärdigheten att lärare diskuterar kunskapskraven för att tydliggöra vad de innebär. I Annas drömscenario sampratar man kring bedömning både på skolan och i kommunen. Skulle alla skolor och kommuner göra det så kan vi kanske uppnå den nationella likvärdigheten som Skolverket (2016) vill att skolorna ska uppnå. Att koppla samman lokal och nationell nivå var även det Thornberg och Jönsson (2015) ansåg vara viktigt för att få en nationell likvärdighet. Något som kan låta bra i teorin men som är svårare att få till i praktiken. Att få till en sambedömning på skolan var tillräckligt svårt sa Peter vid ett flertal tillfällen.

Medan de andra lärarna ständigt återkom till dilemmat med tiden så diskuterade Eva vad lärare kan göra idag i ett syfte om att få en mer likvärdig bedömning. Eva arbetade ständigt med det kommentarmaterial som finns till respektive ämne något som hon uppmuntrade fler att göra. Hon menade att för att förstå begrepp som sociala, politiska, ekonomiska och rättsliga samhällsstrukturer behöver hon kommentarmaterialet till stöd (Skolverket, 2017). Linda använde sig av ett annat bedömningsstöd från Bedömningsportalen. Där finns gamla nationella prov som hon använder sig av i sin undervisning och som bedömning av elevernas kunskaper. Linda menar att det blir enklare att förstå innehållet i kunskapskraven och vilka nivåer som eleverna behöver uppnå för att få ett visst betyg. Detta ligger i linje med det som Klapp Lekholm (2011) och Wikström (2006) insisterar är syftet med de nationella proven, just att få en riktlinje till att vad som ska undervisas och hur innehållet ska bedömas.

Flera lärare nämner det nationella provet som en metod för att uppnå likvärdig bedömning. Särskilt Peter nämner flera gånger under intervjun att svensk skola bör ha någon slags systematisk granskning för att gynna likvärdigheten. Både Peter och Linda var överens om att en gemensam rättning av de nationella proven gynnar likvärdig bedömning då lärare automatiskt börjar diskutera deras egen tolkning av styrdokumentet och relaterar till både varandra men även de rättningssmallar som finns från Skolverket. På så sätt blir det alltså en sambedömning och en likvärdighet nationellt sett vilket Thornberg och Jönsson (2015) anser är en av fördelarna med sambedömning. Eva hävdar å ena sidan att rättningen av nationella prov i SO-ämnena var både tids- och resurskrävande. Hon diskuterar även problematiken med nationella prov i till exempel samhällskunskap som något negativt för de med läs- och skrivsvårigheter då dessa prov utgår från att eleven skriver mycket för att kunna visa sina resonemang. Å andra sidan är Eva enig med tidigare lärare och nämner att de nationella proven blir en god vägledning för lärare där kunskapskraven tydliggörs.

Lärarna i studien diskuterar allihopa de tre olika modellerna som fungerar som stöd för att tolka kursplanen i samhällskunskap. Lärarna använder sig mer eller mindre av de olika modellerna men samtliga är överens om att sambedömning är en metod som lämpar sig väl för att uppnå en likvärdig bedömning då lärarna tillsammans kan tolka kunskapskraven. Detta lämnar mindre utrymme till egna feltolkningar.

8. Diskussion

I det här avsnittet kommer resultatet av forskningen att diskuteras med hjälp av tidigare forskning, resultatet samt analysen av resultatet. Senare i avsnittet kommer en kortare slutsats att dras samt vidare forskning kommer att presenteras.

8.1 Begreppet likvärdig bedömning

Två av lärarna likt Gustavsson m.fl. (2012) diskuterade begreppet likvärdig bedömning. Anna är mer inne på Gustavssons m.fl. (ibid) spår och menar att likvärdig bedömning, som innebär att olika lärare bedömer samma elever på samma sätt, kommer vi inte att uppnå. Däremot menar Anna att likvärdighetsbegreppet för henne innebär att eleverna ska ha samma likvärdiga chans att uppnå minsta möjliga krav och få chans att sträva så långt som möjligt.

Det finns delade meningar kring den rätta definitionen av likvärdig bedömning. Gustavsson m.fl. (2012, s. 19) menar att "Optimal likvärdighet har uppnåtts när elever med samma betyg har samma slags kunskaper/förmågor på ungefär samma kvalitetsnivå" vilket stämmer överens

med Annas bild av likvärdig bedömning. Skolverket (2016, s. 17) har däremot en annan definition av begreppet ”Elever eller grupper av elever som i samma grad uppnått kunskapskraven ska ha samma betyg, det vill säga en elevs kunskaper ska värderas lika oavsett var hon eller han har fått sin utbildning och sitt betyg”. Linda hävdar att likvärdig bedömning inte går att uppnå eftersom det är en mänsklig bedömning, inte en bedömning utförd av robotar. Vad gäller den senaste förklaringen av begreppet skulle den då kunna vara uppnåbar om bedömningen skulle vara gjord av datorer som kan garantera en likvärdighet. Något som är svårt gällande SO-ämnena då flera kunskapskrav utgår från förmågor som att kunna resonera, reflektera och dra slutsatser. Det kan bli svårt för en dator att rätta skriftliga frågor av den sorten. Lättare skulle det varit om det var kryssfrågor men det blir svårt att få fram elevernas kvalitéer i deras resonemang genom enbart kryssfrågor.

8.2 Gynnar styrdokumentet en likvärdig bedömning?

Att kunskapskraven i samhällskunskap var tolkningsbara var fyra av sex lärare eniga om. Lärarna ansåg att det framförallt var de fetmarkerade värdeorden som lämnade mest utrymme till egen tolkning och gjorde kunskapskraven svåra att avläsa. Upprepade gånger ifrågasatte lärarna värdeorden och argumenterade för att värdeord som ”enkla och komplexa samband” kan innebära en sak för en lärare medan en annan lärare kan ha en annan uppfattning om vad enkla eller komplexa samband innebär. Något som även Odenstad (2017) beskriver som problematiskt eftersom läraren både måste tolka dessa och förtydliga dess innebörd för eleverna. Det är en viktig del att kunna eftersom det utgör det kvalitativa skillnaderna mellan betygen. Betygssystemet skulle vara enkelt att följa med tydliga ramar och regler om vad som gäller för att uppnå ett visst betyg, något som visade sig vara svårare i praktiken. Odenstad (2017) menade att kunskapskraven ska läsas i sin helhet vilket flera lärare i studien var överens om. Lärarna tyckte även att det fanns en tydlig koppling mellan det centrala innehållet och kunskapskraven. Svårigheten kom istället när lärarna skulle sätta betyg och en elev hade uppnått flera kunskapskrav på både C och E. Skolverket (2019A) menar då att en elev som får D ska ha motsvarande kunskaper för kunskapskraven för E och övervägande delar av kunskapskraven för C. Innebär det då att en elev ska uppnå hela kravet för E samt mer än hälften av kraven för C, men inte alla, för att få ett D eller är olika kunskapskrav ”värda olika mycket” det vill säga innefattar olika kvalitéer som gör att vissa måste uppnås för att få ett högre betyg än ett E. Diskussionen om att olika kunskapskrav är ”värda olika mycket” kom då upp och lärarna var märkbart irriterade av att det ännu en gång lämnade ett stort utrymme för egen tolkning gällande begreppet till övervägande del.

Lgr11 infördes och därmed även krav på lärarlegitimation för att sätta betyg vilket var ett led i att elever skulle bli bedömda likvärdigt av lärare med kompetens för att kunna göra en likvärdig bedömning (Kristiansson, 2014). Alla lärare i studien har lärarlegitimation sedan många år tillbaka. Trots detta tar alla intervjuade lärare metoder som sambedömning för att kunna reda ut oklarheter i kunskapskraven, allt för att kunna sätta likvärdiga betyg. Det är en klar fördel att lärarna arbetar tillsammans och tar myndighetsutövningen, det vill säga att sätta betyg, på högsta allvar. Frågan kvarstår dock, ska sådana metoder verkligen behövas ta till enbart för att få hjälp i tolkningen av kunskapskraven? Adolfsson (2018) hävdar att kunskapskraven måste bli tydligare för att vi ska uppnå en likvärdig bedömning i svensk skola. Samtliga lärarna i studien var helt överens om att tolkningsutrymmet i kunskapskraven inte gynnar en likvärdig bedömning. Skulle kunskapskraven tydliggöras finns det större chanser att göra bedömningen mer reliabel vilket Alm och Colnerud (2015) hävdar är en viktig del för att uppnå likvärdig bedömning.

Även om lärarna var överens om att det centrala innehållet är mer konkret än kunskapskraven ifrågasatte dem hur olika undervisningen kunde se ut i skolorna och vad detta ger för konsekvenser för den likvärdiga bedömningen. Det centrala innehållet ger lärare ett specifikt innehåll som ska undervisas och kommuniceras med eleverna men Skolverket ger inte ut några anvisningar vad gäller hur mycket varje lärare ska undervisa om ett specifikt innehåll. Detta innebär att en lärare kan ägna stor del av sin undervisning till en del av det centrala innehållet medan en annan undervisar om samma innehåll under enbart en lektion. Ska eleverna då bedömas utifrån samma kunskapskrav? Hur likvärdigt blir det om en elevgrupp arbetar med ett innehåll under flera veckor medan en annan elevgrupp arbetar med innehållet under en lektion? Ju mer man granskar och diskuterar de styrdokument som ligger till grund för lärarens arbete och bedömning desto mer inser man att ett större omtag kring skolans styrdokument behöver göras. Under denna studie har det framkommit att både kunskapskrav och centralt innehåll behöver förtydligas och konkretiseras för att minska tolkningsutrymmet.

8.3 Stöd för att uppnå en likvärdig bedömning

För att kunna uppnå en likvärdig bedömning visade studiens resultat att lärarna är beroende av olika typer av stöd för att tolka kursplanerna. I rubriken ovan visade sig att styrdokument såsom kursplanerna är något lärarna ska utgå ifrån när de bedömer och betygssätter elever men Skolverket har misslyckats när det kommer till att göra dessa styrdokument enkla att läsa och tolka. Tre olika modeller av stöd för tolkning av kursplanen har presenterats och diskuterats i förhållande till studiens resultat. Sambedömning visade sig vara en modell som alla lärare var eniga om fungerade bra för att uppnå likvärdig bedömning men en tid- och resurskrävande metod. Enligt Thornberg och Jönsson (2015) ska sambedömning gynna likvärdigheten över hela landet vilket gör det värt att påpeka att metoden inte är fungerande på någon av de intervjuade lärarnas arbetsplatser. Finns det ett stöd som gynnar likvärdig bedömning är det anmärkningsvärt att detta stöd inte används speciellt eftersom Skolverket (2017) hävdar att elever ska bedömas likvärdigt. Ska svensk skola garantera en likvärdig bedömning för att sedan se mellan fingrarna när verkligheten ser annorlunda ut?

Peter hävdade att återinförandet av nationella prov i SO-ämnen skulle gynna likvärdig bedömning. Klapp Lekholm (2011) och Wikström (2006) hävdar att de nationella proven är en riktlinje för att kunna ge lärare vägledning i vad som ska undervisas och hur innehållet ska bedömas. Likväl som sambedömning är detta en metod som är tid- och resurskrävande. Eva har förklarat att framförallt nationella prov i SO har varit tufft att rätta då resonemang och reflektioner tar längre tid att rätta än till exempel mattetal. En intressant tanke är då att det kanske är värt att ta denna tid för lärare att rätta nationella prov. Det ger en vägledning för landets lärare när de ska bedöma. I takt med att samhället förändras och utvecklas kommer tekniken att utvecklas. Att hoppas på i framtiden hade varit någon central databas som rättade alla nationella prov. Linda menar att det är först då vi kan hävda att bedömningen blir helt likvärdig eftersom bedömningen då inte längre kan ge utslag för mänskliga feltolkningar. Till dess får Sveriges lärarkår göra som de gjort tidigare; det som går att utföra med den tid och de resurser de har att tillgå runtom i landets skolor. Eva till exempel läser kommentarmaterialet som finns att tillgå till alla kursplaner och är en vägledning för lärare i bedömningen.

En annan möjlig väg till en mer likvärdig bedömning är att lyssna på lärarnas röster om tydligare kursplaner. Även Adolfsson (2018) argumenterar för att tydliggöra kunskapskraven. Tre av lärarna i studien var inne på ett liknande spår som Adolfsson men menade att kunskapskraven både behöver tydliggöras och minskas. Malin och Marie anser att både det centrala innehållet och kunskapskraven borde bli färre. Kanske skulle det vara en god idé att fortsätta arbeta

vidare med Davidssons (SOU 2007:28) rapport och få till en tydligare kursplan med konkreta kunskapskrav. Till exempel förtydliga vad som menas med relevanta begrepp så att lärarna själva slipper fundera på vilka begrepp som ska användas för att uppnå ett E i samhällskunskap.

Trots de stora utmaningar som finns för att uppnå en likvärdig bedömning i svensk skola gav intervjuerna hopp om att vi är på god väg att uppnå en större likvärdighet än tidigare. Linda var trots allt positiv till Lgr11 och berättade att hon aldrig tidigare hade tittat och läst styrdokument så noga sedan Lgr11 implementerades. Jag anser att så länge lärare och politiker vet om problematiken i svensk skola vad gäller likvärdig bedömning så är diskussionerna i rullning. Om alla lärare hade suttit tysta på sin kammare och bedömt utifrån sitt eget huvud gång på gång hade arbetet kring att tydliggöra kursplanerna inte varit igång. Trots allt ser jag mycket positivt på att de intervjuade lärarna ser bristerna och ändå försöker få till en likvärdig bedömning med de medel som finns.

8.4 Slutsats

Resultatet i forskningen är enbart baserat på sex intervjuade lärare vilket gör att resultatet inte är generaliserbart. Däremot anser jag att det framkom flera diskussioner som var intressanta att föra fram och arbeta vidare med.

Utifrån studiens tre frågeställningar ska en kortare slutsats dras. Med hänvisning till den första frågeställningen om hur lärare upplever kunskapskraven för samhällskunskap i årskurs 6 så visade resultatet att lärarna anser att värdeorden i kunskapskraven är för tolkningsbara. De ansåg även att kunskapskraven är för många och kan, ihop med det centrala innehållet, förkortas för att minska tolkningsutrymmet.

Studiens andra frågeställning undersöker hur lärare arbetar för att uppnå likvärdig bedömning trots att de har ett friutrymme i samband med tolkningen av kunskapskraven. Resultatet visade att sambedömning är en viktig metod för att uppnå likvärdig bedömning. Lärarna ansåg att gamla nationella prov och kommentarmaterial var till stor hjälp för att få en likvärdig bedömning i klassrummet.

Den sista frågeställningen handlar om vilka svårigheter lärare anser finns när de ska tolka kunskapskraven och likvärdig bedömning. Denna frågeställning besvarades av de sex lärarna som alla hävdar att tids- och resursbristen är en svårighet för att uppnå likvärdig bedömning. Med detta menas att lärarna inte har tid eller resurser att sambedöma. Flera lärare hävdar även att det blir svårt att tolka kunskapskraven och ge en likvärdig bedömning utan nationella prov som blir en slags riktlinje till vad som ska undervisas och bedömas. De lärare som undervisade i kärnämnen, där nationella prov fortfarande är obligatoriskt, argumenterade för att dessa ämnen är enklare att sätta betyg i jämfört med SO-ämnen.

Läraryrket är sannerligen inget enkelt yrke. Att sätta betyg är en myndighetsutövning vilket kräver tid och resurser. Att lärare då inte får tillgodo se sig den tid och resurser som behövs för att göra en likvärdig bedömning är anmärkningsvärt. Lägg då till att kunskapskraven lämnar ett allt för stort utrymme till egen tolkning, något som lägger stor vikt vid att läraren är klok och kompetent när läraren själv sitter vid sin kammare och bedömer eleverna. Det gynnar inte en likvärdig och rättvis bedömning, ett dilemma svensk skola behöver fortsätta arbeta med framöver.

Att göra denna studien har visat sig vara rätt i tid, där debatterna kring likvärdig bedömning fortfarande är igång och styrdokumentet en än gång ses över. Det är långt ifrån klart men diskussionerna behöver nå fram till alla lärare och politiker. Lärare må vara ett ensamyrke men studien har tydligt visat, både genom tidigare forskning och dess resultat, att en väl fungerande metod för att sätta likvärdiga betyg är att sambedöma. Borde det då inte vara mer än rätt att lärare ges dessa resurser, för vem vill inte ha lagen på sin sida;

”Skollagen föreskriver att utbildningen inom varje skolform och inom fritidshemmet ska vara likvärdig, oavsett var i landet den anordnas”. (Skolverket, 2018B).

8.5 Vidare forskning

Studiens tre frågeställningar blev besvarade, däremot finns det ett stort behov av vidare forskning inom området. Framförallt eftersom diskussionen fortfarande är igång i hela landet.

I den här studien har enbart lärarperspektivet tagits upp och diskuterats. Intressant hade varit att få ett elevperspektiv på bedömning och betygssättning. Anser eleverna att bedömningen är likvärdig och vilka metoder får de använda för att visa sina kunskaper är exempel på områden att undersöka närmare.

Ett annat intressant område att fortsätta forska på är hur kunskapskraven ska förtydligas för att minska tolkningsutrymmet samtidigt som lärarens friutrymme ska kunna finnas kvar. Det kan låta enkelt i teorin men det kan finnas vissa svårigheter med detta i praktiken då det krävs korrekta formuleringar och ämnesspecifika ord. Jag tror dock att det hade varit ett intressant och anmärkningsvärt dilemma att fortsätta studera då både lärare och forskare är eniga om att förändring krävs men de är inte helt eniga om inte vilka förändringar som behöver göras för att uppnå konkreta och tydliga kunskapskrav. Värt att nämna är att Skolverket (2019B) under året har påbörjat ett arbete med att revidera kursplanerna för att konkretisera innehållet och få innehållet mer ämnesspecifikt. Detta gäller bland annat för samhällskunskapsämnet vilket gör min studie om ännu mer rätt i tiden. Vad revideringen resulterar i ska bli intressant att se då lärarna är eniga om att stora förändringar krävs i kursplanerna för att bedömningen ska bli mer likvärdig.

Då studiens resultat enbart utgår från sex lärares utsagor skulle det vara intressant att göra en mer kvantitativ undersökning där fler lärare hade kunnat delta. På så sätt hade ett bredare perspektiv synliggjorts om vad flera av landets lärare anser om likvärdig bedömning i samhällskunskap. Detta perspektiv hade således även kunnat vidgats och studerats utifrån bedömning överlag för att få syn på skillnader mellan ämnena i skolan eller kunskapskraven i stort.

9. Referenser

- Adolfsson, C-H. (2018). Upgraded curriculum? An analysis of knowledge boundaries in teaching under the Swedish subject-based curriculum. *The Curriculum Journal*, 29(3), 424-440. doi: 10.1080/09585176.2018.1442231
- Alm, F. & Colnerud, G. (2015). Teachers' Experiences of Unfair Grading. *Educational Assessment*, 20(2), 132–150. doi: 10.1080/10627197.2015.1028620
- Asp-Onsjö, L. (2015). Kritiska perspektiv på bedömning och dokumentation. *Educare*, 2015(2), 7–18.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. doi: 10.1191/1478088706qp063oa
- Bryman, A. (2002). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Malmö: Liber.
- Gustavsson, A., Måhl, P., & Sundblad, B. (2012). *Betygsättning – En handbok*. Stockholm: Liber.
- Jonsson, A., Lundahl, C., & Holmgren, A. (2015). Evaluating a large-scale implementation of Assessment for Learning in Sweden. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 22(1), 104-121. doi: 10.1080/0969594X.2014.970612
- Klapp Lekholm, A. (2011). Effects of School Characteristics on Grades in Compulsory School. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 55(6), 587–608. doi: 10.1080/00313831.2011.555923
- Kristiansson, M. (2014). Samhällskunskapsämnet och dess ämnesmarkörer på ett svenskt mellanstadium – ett osynligt eget ämne som bistår andra ämnen. *Norddidactica – Journal of Humanities and Social Science Education*, 2014(1), 212–233.
- Kvale, S. (2008). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Nordenlöw, M. (2016, 24 oktober). Svårt att tolka och bedöma förmågorna. *Tidningen Grundskolan*. Hämtad 2019-04-26 från: <https://tidningengrundskolan.se/svart-att-tolka-och-bedoma-formagorna/>
- Odenstad, C. (2017). Betygsättning och bedömning i samhällskunskap. I K. Nordgren, C. Odenstad & J. Samuelsson (Red.), *Betyg i teori och praktik*. Malmö: Gleerups Utbildning.
- Rinne, I. (2015). *Pedagogisk takt i betygssamtal. En fenomenologisk hermeneutisk studie av gymnasielärares och elevers förståelse av betyg*. (Doctoral thesis, Gothenburg Studies in Educational Sciences, 364). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis. Hämtad från: <http://hdl.handle.net/2077/37426>
- Samuelsson, J. (2017). Betygshistorik. I K. Nordgren, C. Odenstad & J. Samuelsson (Red.), *Betyg i teori och praktik*. Malmö: Gleerups Utbildning.

Skolinspektionen. (2018). *Rättvis och likvärdig betygssättning i grundskolan? Granskning av rektors och huvudmäns arbete*. Stockholm: Skolinspektionen.

Skolverket. (2000). *Nationella kvalitetsgranskningen 2000 – Betygssättningen*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket. (2011). *Kunskapsbedömning i skolan – Praxis, begrepp, problem och möjligheter*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket. (2016). *Utvärdering av den nya betygsskalan samt kunskapskravens utformning*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket. (2017). *Kommentarmaterial till kursplanen i samhällskunskap. Reviderad 2017*. Hämtad 2019-04-27 från: https://www.skolverket.se/sitevision/proxy/publikationer/svid12_5dfce44715d35a5cdfa2899/55935574/wtpub/ws/skolbok/wpubext/tryck-sak/Blob/pdf3811.pdf?k=3811

Skolverket. (2018A). *Så använder du läroplanen för grundskolan*. Hämtad 2019-04-26 från: <https://www.skolverket.se/undervisning/grundskolan/laroplan-och-kursplaner-for-grundskolan/sa-anvander-du-laroplanen-for-grundskolan>

Skolverket. (2018B). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011. Reviderad 2018*. Hämtad från: https://www.skolverket.se/sitevision/proxy/publikationer/svid12_5dfce44715d35a5cdfa2899/55935574/wtpub/ws/skolbok/wpubext/tryck-sak/Blob/pdf3975.pdf?k=3975

Skolverket. (2019A). *Betyg och kunskapskrav*. Hämtad 2019-04-27 från: <https://www.skolverket.se/for-dig-som-ar.../elev-eller-foralder/betyg-och-nationella-prov/betyg-och-kunskapskrav>

Skolverket. (2019B). *Så arbetar vi med att revidera kurs- och ämnesplanerna*. Hämtad 2019-05-17 från: <https://www.skolverket.se/om-oss/organisation-och-verksamhet/skolverkets-prioriterade-omraden/sa-arbetar-vi-med-att-revidera-kurs--och-amnesplanerna>

SOU 2007:28. *Tydliga mål och kunskapskrav i grundskolan: Förslag till nytt mål- och uppföljningssystem*. Stockholm: Fritzes Offentliga Publikationer.

Sveriges Radio. (2018). *Skolverket vill ha tydligare kursplaner*. Hämtad 2019-04-26 från: <https://sverigesradio.se/sida/artikel.aspx?programid=83&artikel=6922946>

Thornberg, P., & Jönsson, A. (2015). Sambedömning för ökad likvärdighet? *Educare*, 2015(2), 179–205.

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

Wikström, C. (2006). Education and Assessment in Sweden. *Assessment in Education*, 13(1), 113-128. doi: 10.1080/09695940600563470

10. Bilagor

10.1 Bilaga 1

Kunskapskrav för betyget **E** i samhällskunskap årskurs 6

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 olika samhällsstrukturer. I beskrivningarna kan eleven använda begrepp på ett **i huvudsak** fungerande sätt. Eleven kan utifrån något givet exempel föra **enkla** resonemang dels om hur individer och grupper kan påverka beslut på olika nivåer, dels om förhållanden som begränsar människors möjligheter att påverka.

Eleven kan undersöka elevantnära samhällsfrågor ur något perspektiv och beskriver då **enkla** samband med **enkla och till viss del** underbyggda resonemang. Eleven värderar och uttrycker olika ståndpunkter i elevantnära samhällsfrågor med **enkla** resonemang och till **viss del** underbyggda argument. Eleven redogör för innebörden av de mänskliga rättigheterna och barnets rättigheter och ger exempel på vad rättigheterna kan betyda för barn i olika delar av världen.

Eleven har **grundläggande** kunskaper om vad demokrati är och hur demokratiska beslutsprocesser fungerar och visar det genom att föra **enkla** resonemang om hur demokratiska värden och principer kan kopplas till hur beslut tas i elevantnära sammanhang. Eleven kan söka information om samhället och använder då olika källor på ett **i huvudsak** fungerande sätt och för **enkla** resonemang om informationens och källornas användbarhet.

Kunskapskrav för betyget **C** i samhällskunskap årskurs 6

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 olika samhällsstrukturer. I beskrivningarna kan eleven använda begrepp på ett **relativt väl** fungerande sätt. Eleven kan utifrån något givet exempel föra **utvecklade** resonemang dels om hur individer och grupper kan påverka beslut på olika nivåer, dels om förhållanden som begränsar människors möjligheter att påverka.

Eleven kan undersöka elevantnära samhällsfrågor ur något perspektiv och beskriver då **förhållandevis komplexa** samband med **utvecklade och relativt väl** underbyggda resonemang. Eleven värderar och uttrycker olika ståndpunkter i elevantnära samhällsfrågor med **utvecklade** resonemang och **relativt väl** underbyggda argument. Eleven redogör för innebörden av de mänskliga rättigheterna och barnets rättigheter och ger exempel på vad rättigheterna kan betyda för barn i olika delar av världen.

Eleven har **goda** kunskaper om vad demokrati är och hur demokratiska beslutsprocesser fungerar och visar det genom att föra **utvecklade** resonemang om hur demokratiska värden och principer kan kopplas till hur beslut tas i elevantnära sammanhang. Eleven kan söka information om samhället och använder då olika källor på ett **relativt väl** fungerande sätt och för **utvecklade** resonemang om informationens och källornas användbarhet.

Kunskapskrav för betyget **A** i samhällskunskap årskurs 6

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 olika samhällsstrukturer. I beskrivningarna kan eleven använda begrepp på ett **väl** fungerande sätt. Eleven kan utifrån något givet exempel föra **välutvecklade och nyanserade** resonemang dels om hur individer och grupper kan påverka beslut på olika nivåer, dels om förhållanden som begränsar människors möjligheter att påverka.

Eleven kan undersöka elevantnära samhällsfrågor ur något perspektiv, och beskriver då **komplexa** samband med **välutvecklade och väl** underbyggda resonemang. Eleven värderar och uttrycker olika ståndpunkter i elevantnära samhällsfrågor med **välutvecklade** resonemang och **väl** underbyggda argument. Eleven redogör för innebörden av de mänskliga rättigheterna och barnets rättigheter och ger exempel på vad rättigheterna kan betyda för barn i olika delar av världen.

Eleven har **mycket goda** kunskaper om vad demokrati är och hur demokratiska beslutsprocesser fungerar och visar det genom att föra **välutvecklade och nyanserade** resonemang om hur demokratiska värden och principer kan kopplas till hur beslut tas i elevantnära sammanhang. Eleven kan söka information om samhället och använder då olika källor på ett **väl** fungerande sätt och för **välutvecklade** resonemang om informationens och källornas användbarhet.

10.2 Bilaga 2

Intervjuguide

Inledningsfrågor

Intervjun börjar med att Linnea lägger fram det centrala innehållet och kunskapskraven för samhällskunskap i årskurs 6 och berättar att läraren kan kika igenom dessa.

Hur många år har du arbetat som lärare?

Har du arbetat på en eller flera skolor?

Har du arbetat inom ett eller flera betygssystem?

Hur många år har du undervisat och satt betyg i samhällskunskap?

Tematiska frågor

Tema 1: Lärares upplevelse av kunskapskraven för samhällskunskap i årskurs 6.

Vad anser du om de kunskapskrav som ligger till grund för betyget E i samhällskunskap i årskurs 6?

Ser du någon röd tråd mellan det centrala innehållet och kunskapskraven?

Tema 2: Hur lärare arbetar för att uppnå likvärdig bedömning i samhällskunskap.

Som lärare erbjuds du ett stort friutrymme i samband med bedömning eftersom du ska tolka kunskapskraven och utifrån dem bedriva en relevant undervisning. Vad anser du om lärarens friutrymme i tolkning av kunskapskraven?

Finns det några utmaningar när du ska tolka kunskapskraven?

Några svåra begrepp? Kan du ge exempel?

Skolan ska även vara likvärdig i många avseenden, bland annat när det gäller bedömning. Vad anser du om att uppnå denna likvärdighet när lärarna ges så stort friutrymme i tolkningen av kunskapskraven?

Hur arbetar du för att nå likvärdighet i bedömningen i samhällskunskap?

Tema 3: Utmaningar som finns med kopplingen mellan tolkningen av kunskapskraven och likvärdig bedömning.

Kan bedömningen kallas likvärdig när det är upp till varje enskild lärare att tolka kunskapskraven?

Finns det något du skulle vilja förändra i kunskapskraven för att förenkla betygssättningen och göra den mer likvärdig?

10.3 Bilaga 3

Informationsbrev

Deltagande i studie om bedömning i Samhällskunskap

Du tillfrågas härmed om deltagande i denna undersökning som kommer resultera i ett examensarbete där dina svar kommer att presenteras. Nedan följer information som du behöver ta del av innan du skriver på, under förutsättningar att du samtycker till deltagandet.

Läraren utgår i sin bedömning av de styrdokument som finns utskrivet i Lgr11 men har ett stort friutrymme i sin tolkning av bland annat kunskapskraven, som är de styrdokument som ligger till grund för bedömning och betygssättning. Studiens syfte är att undersöka lärares upplevelser av kunskapskraven i samhällskunskap i årskurs 6 samt hur lärare arbetar för att uppnå en likvärdig bedömning i samhällskunskap trots det friutrymme som finns i tolkningen av kunskapskraven.

Urvalet av tillfrågade uppgår till sex behöriga kompetenta lärare som alla har undervisat och bedömt elever i ämnet samhällskunskap. Din kompetens och dina många timmar som undervisande lärare har gjort att jag blivit extra intresserad av att få reda på dina tankar kring likvärdig bedömning i samhällskunskap och är anledningen till att jag frågat om ditt deltagande i studien.

Ditt deltagande i denna studie innebär en kvalitativ semistrukturerad intervju där jag frågar dig frågor kring dessa teman. Intervjun förväntas ta ca 30 minuter och kommer att spelas in. Resultatet kommer att användas i ett examensarbete som du mer än gärna får ta del av om så önskas.

Nedan följer punkter som rör studien. Läs igenom detta noggrant och ge ditt medgivande genom att skriva _____ under _____ längst _____ ned.

- Det är helt frivilligt att delta i studien och du kan när som helst avbryta din medverkan.
- Intervjun spelas in och förväntas ta ca 30 minuter och sker på plats efter dina önskemål.
- Intervjun kommer enbart att användas i forskningssyfte.
- Inga personuppgifter kommer att kunna identifieras i arbetet då intervjun sker anonymt.
- Förhandsinformation (Tematiska frågor som intervjun kommer att handla om) skickas med i ett bifogat dokument. Det är dock inget krav att du ska läsa på om frågorna utan är helt frivilligt att läsa. Intervjun kommer att kunna ske oavsett förberedelse eller ej.

Jag heter Linnea Bergvall och går sista terminen på Grundlärarprogrammet åk 4–6 på Göteborgs Universitet. I utbildningen ingår att göra ett examensarbete vilket är anledningen till denna undersökning. Har du några frågor hör gärna av dig: gusberlibt@student.gu.se

Namn-teckning

Namn-förtydligande

Ort och datum

Förhandsinformation

Studie om bedömning i samhällskunskap

Nedan följer de teman vi kommer att prata om under intervjun.

Lärares upplevelser av kunskapskraven för samhällskunskap i årskurs 6.

Hur lärare arbetar för att uppnå likvärdig bedömning i samhällskunskap.

Utmaningar med att uppnå likvärdig bedömning i samhällskunskap.

Under intervjun kommer du att ha tillgång till det centrala innehållet och kunskapskraven i samhällskunskap för årskurs 6.

Jag ser fram emot att få prata med dig om hur du arbetar med bedömning i samhällskunskap. Stort tack för din medverkan i min studie!

Linnea Bergvall
gusberlibt@student.gu.se