



GÖTEBORGS
UNIVERSITET

Bedömningspraktiker i Religionskunskap

- En kvalitativ studie om hur lärare i religionskunskap förhåller sig till olika bedömningspraktiker

Viktoria Shala

Ämneslärarprogrammet med inriktning mot gymnasiet



Uppsats/Examensarbete: 15 hp

Kurs: LGRE2A

Nivå: Avancerad nivå

Termin/år: VT2020

Handledare: Henrik Bogdan

Examinator: Clemens Cavallin

Kod: VT20-1150-004-LGRE2A

Nyckelord: Bedömning, formativ bedömning, religionskunskap, återkoppling, summativ bedömning, religionskunskap, ramfaktorteorin, kanes validitetsmodell, självbedömning

Abstract

The aim of this study is to explore how five teachers in the subject of religion implement assessment in their classes. The study will take place in five different schools, where four teachers are working in upper secondary schools and one works at elementary school. The purpose is to find out how teachers apply to assessment practices in subject of religion and what challenges they see with them. The questions that have permeated the study are what challenges teachers in the subject of religion face when assessing students, and how they view formative and summative assessment. The method will include a qualitative method in the form of semi-structured interviews that will be based on an interview guide and questions around the issues. In order for analysis to be carried out based on the interviews, two theories will be used to discuss and analyze the material collected. These two theories are Kane's validity model and the frame factor theory. In the analysis, I use two themes that include the summative and formative assessment, which I will then discuss based on theories and previous research.

The result of this study is that teachers regard time as a factor in not being able to give students full formative assessments. They also regard time as the biggest challenge in the teaching profession. However, it is the formative assessment that is applied by all teachers and the summative is applied only when a grade is to be established.

The conclusion is that teachers in the subject of religion work within the framework they need to relate to. These frameworks are time periods and organizational procedures that include curriculum and knowledge requirements in the subject of religion. This is the challenge for all teachers who have been interviewed in this study. The summative is not optimal for the teachers as it prevents the student from learning therefore it is used at the end of a course.

Innehållsförteckning

1 Inledning	4
1.1 Bakgrund.....	4
1.1.1 Bedömningspraktikers framväxt i svensk skola.....	4
1.1.2 Formativ Bedömning.....	5
1.1.3 Summativ Bedömning.....	6
1.2 Tidigare forskning.....	7
1.2.1 Bedömningspraktiker i religionskunskapsämnet.....	7
1.2.2 Formativ och summativ bedömning.....	7
1.3 Syfte och frågeställningar.....	9
1.4 Disposition.....	10
1.5 Material.....	11
1.6 Metod.....	12
1.6.1 Etiska forskningsprinciper.....	13
1.7 Teoretiska utgångspunkter.....	13
1.7.1 Kanes validitetsmodell.....	14
1.7.2 Ramfaktorteorin.....	15
2 Analys	17
2.1 Hur ser och tillämpar religionskunskapslärare formativ bedömning?	17
2.2 Hur ser och tillämpar religionskunskapslärare summativ bedömning?.....	21
3 Diskussion	24
3.1 Hur arbetar lärarna formativt och vilka bedömningsformer tillämpas för att uppnå en formativ bedömning?.....	24
3.1 Hur arbetar lärarna summativt?.....	26
4 Slutsats	28
5 Käll- och litteraturförteckning	30
6 Bilaga	32

1 Inledning

Under mina år på ämneslärarprogrammet har bedömning och bedömningspraktiker i form av formativ och summativ präglat mina studieår. Under åren har jag fått ta del av vad bedömning innebär, vad det innefattar och vilka bedömningspraktiker som är lämpliga att tillämpa. Under mina VFU-år upptäckte jag dilemma i att bedöma och att använda sig av formativ respektive summativ bedömning i praktiken. Läraren på min VFU hävdade att formativ bedömning var i större utsträckning det som hen önskade använda mer av, dock hävdade hen att tidsbristen var det som begränsade hen. Jag funderade om det var fallet, var tidsbristen den verkliga faktorn till att religionskunskapslärare kände sig begränsade i sin roll att utföra en fullgod bedömning.

Enligt Hirsh (2017) är det nödvändigt att lärare ägnar sig åt bedömning. Lärare undervisar och planerar sitt innehåll utifrån läroplanens mål, lärare har även som mål att möjliggöra lärandet för varje elev därav är det väsentligt att tillämpa olika bedömningsformer samt bedömningspraktiker (Hirsh, 2017 s.1). Hon hävdar att bedömning existerar för att det finns ett system som är uppbyggt på mål och innehåll som sedan resulterar i att läraren ger en bedömning (Hirsh, 2017, s. 9).

Lärarnas bedömningsarbete präglas ständigt av olika faktorer som både möjliggör och begränsar deras arbete. Utifrån egen erfarenhet av utbildningen och VFU anser jag att det är komplicerat att tolka läroplanen och dylikt. Lärare i religionskunskap är begränsade i sitt arbete, därav ökade mitt intresse att undersöka dessa aspekter tillsammans med tidigare forskning och förstå hur lärare arbetar med den formativa respektive summativa bedömningen samt fördelar tiden för att närma sig de olika bedömningarna i praktiken.

1.1 Bakgrund

I detta avsnitt beskrivs den bakgrund som finns om bedömningspraktiker och framväxten i svensk skola.

1.1.1 Bedömningspraktikers framväxt i svensk skola

Sedan folkskolan infördes har diskussionen om utbildning pågått (Forsberg & Lindberg 2010:33). Under de två årtionden som varit har styrningen av utbildningen gått igenom stora förändringar. Tidigare fokuserade styrningen på mål, organisation och processer som i sin tur utökats med mer kontrollerande system. Framväxten av olika bedömningspraktiker har

präglats av flera faktorer i de olika skolämnena i egenskap av kognitiva, sociala och utbildningens olika mål (Forsberg & Lindberg 2010 s, 23–24).

Under 1600- och 1700-talet infördes en lag om husförhör där prästvisitationer ägde rum vilket innebar att elevernas kunskaper och resultat kontrollerades. De bedömningsformer som tillämpades under den tidiga svenska skolan var skolmognadsprov samt husförhör vilket fokuserade på elevernas relation till läs och skrivkunighet. Ytterligare förekommande bedömningsformer under denna tid var läxor, läxförhör, samtal i klassrummet och den mest förekommande, prov. Förändring sker ständigt i bedömningspraktikerna och betraktas som en komplex verksamhet (Forsberg & Lindberg, 2010, s. 23). 1842 övergick undervisningen från kyrkan till skolan med likvärdig fokus på läsning och muntliga förhör. Metoder i form av förhör, färdiga svar och frågor kvarstod från kyrkan, det viktiga var att Guds ord inte förvreds. Under denna tid etablerades även en muntlig bedömningspraktik (ibid).

Idag betonar Forsberg & Lindberg (2010) vikten av skolans innehåll, samverkan mellan elever och lärare samt de arbetsformer som tillämpas i undervisningen. De pekar vidare på att klassrumsundervisning och de kommunikationsmönster som grundades håller än idag. Det traditionella klassrumsmönstret ser ut på ett sådant vis att läraren ställer en fråga som eleven sedan svarar på, läraren gör sedan en bedömning utifrån elevens svar. Det traditionella mönstret innefattar även handuppräckning och lärarens val av vilken elev som får ordet. Tidigare forskning har visat att det finns ett klassiskt mönster som innefattar respons, evaluering, initiering och turtagning. Här lyfts den så kallade ”två tredjedelsregeln” där läraren är den som tar mer plats i klassrummet när det kommer till tal och leder eleven till rätt svar. Alla dessa fenomen kan knytas an till det vi idag kallar för formativ bedömning (Forsberg & Lindberg, 2010, s.24–25). Att variera sina metoder har visat sig vara positivt i bedömningspraktiken. Enligt tidigare studier består lärarens undervisning av cirka 50 procent, resterande undervisning består av interaktionsformer i form av grupparbeten, eget arbete och projektarbete (Forsberg & Lindberg 2010, s. 25).

Bedömningsmatriser är förekommande i relation till bedömning vilket många lärare förhåller sig till än idag (Forsberg & Lindberg, 2010, s. 26).

1.1.2 Formativ bedömning

Den formativa bedömningen har i syfte att stödja elevens lärande i form av tydlig feedback, den är viktig för att eleverna ska utvecklas och nå målen (Klapp, 2015, s.16). Formativ bedömning som även kallas bedömning *för* lärande är en samlingsterm som rymmer

bedömningsformer och bedömningsinstrument. Gemensamt har de i syfte att stödja elevernas lärande och fungera som ett underlag för läraren. Detta tydliggör att eleven har lärt sig, utvecklats och når de kunskapskrav i ämnet (Jönsson & Odenstad, 2014, s. 11–12). Det är viktigt att den formativa bedömningen är en integrerad del av undervisningen, integreras inte bedömningspraktiken riskerar eleven att inte utvecklas och inte nå kunskapskraven (s.12). Skolverket (2013) hävdar att formativ bedömning ”sätter fingret på något som bra lärare alltid har gjort” (s. 42). En bra lärare är en lärare som tar reda på elevens förkunskaper i ämnet för att sedan kunna lägga upp undervisningen och ge den mening och relevans. Forskning har visat att en daglig formativ bedömning kan göra skillnad för undervisningen. Syftet med formativ bedömning är att kartlägga och synliggöra elevens lärande och veta vart eleven befinner sig, för att sedan anpassa undervisningen (Skolverket, 2013, s. 43). Vid en formativ bedömning är det fokus på att eleven lär sig och utvecklar sina kunskaper i ämnet. Ett annat sätt att implementera formativ bedömning är att inkludera eleverna i processen i form av självbedömning och kamratbedömning. Därigenom har eleven möjlighet att lära av sina och andra elevers misstag och göra om. Inom den formativa bedömningen finns det fem nyckelstrategier som motsvarar bedömningens tillvägagångssätt. **Ge feedback som leder eleven framåt** (läraren ser bristerna och ger kommentarer på hur hen kan komma vidare med tydliga exempel), **skapa förståelse för lärandemålen** (läraren ska motivera undervisningens syfte, relevans och motivera varför undervisningens innehåll är viktigt). **Ta reda på vad eleven vet och kan** (Läraren bör utgå från elevernas förkunskaper och bygga vidare därifrån, ett tillvägagångssätt är att ställa frågor till eleverna). **Aktivera eleven till att äga sitt eget lärande** (läraren erbjuder hjälp, stöd och skapar förutsättningar för eleven och för att hen ska ta över sitt eget lärande) **och låta eleverna att lära sig av varandra** (läraren implementerar kamratbedömning i undervisningen som innefattar att de ska bedöma varandra, därigenom lär sig eleverna av varandra). Dessa nyckelstrategier ska varje lärare ta hänsyn till när hen använder sig av formativ bedömning (Klapp, 2015, s. 157–167).

1.1.3 Summativ bedömning

Den summativa bedömningen med andra ord bedömning *av* lärande har i syfte att ta reda på vilken kunskap eleven besitter efter genomförd undervisning (Jönsson & Odenstad, 2014, s.11). Det huvudsakliga syftet med bedömningen är att mäta eller summera det eleven har lärt sig och sker oftast i slutet av en termin eller ett läsår (Klapp, 2015, s. 16).

Den summativa bedömningen är en nödvändig del i utbildningssystemet då den ger information till aktörer som universitet eller dylikt för att eleven sedan ska få möjlighet att söka vidare till nästa steg i utbildningssystemet (Klapp, 2015, s. 16). När lärare tillämpar en summativ bedömning kan det gestaltas i form ett betyg. Till följd av att styrdokumentet är framställt på det viset att läraren behöver fastställa ett betyg i slutet av ett läsår eller termin.

1.2 Tidigare forskning

I detta avsnitt ges en överblick av tidigare forskning som har framställts om bedömningspraktiker i religionskunskapsämnet. Området är relativt utforskat men det förekommer en del forskning om summativ och formativ bedömning. Bedömningspraktikerna är däremot inte specifikt härledda till religionskunskapsämnet.

1.2.1. Bedömningspraktiker i religionskunskapsämnet

Nigel Fancourt har forskat inom området bedömning i religionskunskapsämnet och även elevernas självvärdering i ämnet (Lindskog, 2013, s. 12). Denna studie utfördes på nionde klass elever under ett års tid i England.

Fancourt (2008) har i studien intervjuat elever i ämnet religionskunskap och hur de ställer sig till självbedömning och hur denna typ av bedömningsform hjälper dem att utvecklas i sitt lärande (Fancourt, 2008, s. 112). Fancourt (2008) hävdar att syftet inte är att eleven ska bedöma sina faktakunskaper utan snarare använda sin förmåga att reflektera samt bedöma sina värderingar och normer (Fancourt, 2008, s. 10). Fancourt (2008) hävdar att de mål som är förekommande för undervisningen framställs tydligt av läraren innan eleven får ta del av uppgiften (Fancourt, 2008, s. 297). Studiens resultat visade att eleverna utvecklades till följd av att bli mer empatiska och förstå varandras perspektiv (Fancourt, 2008, s. 283). Studien synliggjorde att eleverna utvecklades i att uttrycka sig och sina åsikter (Fancourt, 2008, s. 281).

1.2.2. Formativ & summativ bedömning

Klapp (2015) lyfter fram forskning om summativ och formativ bedömning, hon hävdar att tidigare forskning om summativ bedömning påverkar elevens motivation, lärande och självkänsla. De slutsatser som betonats är att elevens självkänsla påverkas negativt av summativa bedömningar om eleven är lågpresterande. Summativa bedömningar genererar att

eleven får ett ytligt och prestationsinriktat förhållningssätt till lärande. Summativa bedömningar har dessutom påvisat att utsätta elever för ytliga lärandestrategier (Klapp, 2015, s.29). Läraren som använder summativ bedömning i undervisningen tillämpar en undervisningspraktik vilket gynnar en del elever mer än andra. Forskningen har indikerat att äldre elever fokuserar mer på resultat och prestationer än lärandeprocessen. Vidare hävdar forskning att äldre elever som är lågpresterande inte anstränger sig som de yngre eleverna i relation till lärande. Tidigare forskning har synliggjort att elever som är lågpresterande påverkas negativt av summativ bedömning eftersom de blir betraktade som misslyckade. Den summativa bedömningen kan resultera i att elevens självkänsla försämras, det kan påverka eleven på ett ogynnsamt sätt vilket kan leda till att eleven hoppar av skolan eller väljer att inte anstränga sig för att erhålla goda resultat. Den tidigare forskningen har indikerat att elever som är högpresterande presterar bättre i summativa bedömningar och har lätt för att tillämpa olika strategier för att uppnå målen. Överanvändandet av summativ bedömning har en negativ påverkan på en del elever till följd av att det uppstår högre skillnader mellan låg och högpresterande elever, vilket i sin tur kan utmyнна segregation i utbildningssystemet. Den tidigare forskningen pekar på att lärandet hos eleven ökar om fokus är att förbättra uppgiften eleven har utfört. Den summativa anses även negativ i den bemärkelsen att den tar över den formativa bedömningen vilket utmyन्नar i att elevens lärande och prestationer begränsas (Klapp 2015 s. 30).

John Hattie (2003) pekar på att den formativa bedömningen väger mer än den summativa bedömningen. Den formativa bedömningen innebär att läraren tar reda på vad eleven kan, vad eleven förstår och kan förstå. Den summativa bedömningen innebär att läraren drar slutsatsen om att eleven vet, förstår och kan visa att hen behärskar ämnet (s. 2). Paul Black och Dylan William (1998) betonar vikten av det väsentliga att lärare tar reda på elevens process och de svårigheter som kan uppstå. För att läraren ska förmå material efter elevens behov, har hen i förpliktelse att variera undervisningen i form av observationer och diskussioner i klassrummet. Detta för att ge samtliga elever möjligheter till att nå sina mål (Black & William 1998, s.2). Jönsson & Odenstad (2014) hävdar att olika bedömningsformer har i avseende att nå en formativ bedömning. De pekar på att lärare som tillämpar bedömningsmatriser och återkopplar till dessa kontinuerligt, skapar en bra grund för elever att förstå vad läraren bedömer (s.28). Paul Black och Dylan William utförde en studie 2018. I studien framkommer det forskning huruvida formativ och summativ bedömning tillämpas av lärare i klassrum och huruvida dessa bedömningsaspekter är sammanvävda i lärares undervisning. Black & Williams (2018) betonar vikten av att formativa syften kan uppnås med en summativ

avstämning i ett moment. Denna aspekt tydliggör för lärare att i sin tur förstå om undervisningen har fungerat och kan utvecklas i form av återkoppling. Eleven kan med hjälp av återkoppling förstå svagheter samt styrkor för att sedan utvecklas i läroprocessen (Black & Williams, 2018, s. 560–561). Black & Williams (2018) hävdar att återkoppling till elever ska i syfte förbättra elevens läroprocess och inte förekomma efter avslutat arbete utan under arbetets gång. Det har visats vara mer gynnsamt med återkoppling i form av kommentarer snarare än ett betyg då elevens utvecklingsmöjligheter ökar av konstruktiv respons (s. 560–561).

1.3 Syfte & Frågeställningar

Syftet med studien är att undersöka huruvida lärare i religionskunskapsämnet förhåller sig till de bedömningspraktiker som finns att tillämpa. Det är också av vikt att undersöka hur religionskunskapslärare implementerar olika bedömningspraktiker i undervisningen. Studien ska undersöka hur lärare uppfattar olika bedömningspraktiker samt vilka metoder som tillämpas för att uppnå bedömningspraktiker som bör tillämpas enligt läro- och kursplanen. De olika bedömningspraktikerna är väsentliga i den framtida roll som lärare då bedömning utgör en viktig faktor i rollen som lärare. Samtliga bedömningspraktiker är av betydelse att använda då de kan bidra till att samtliga elever uppnår målen. Resultat i studien kan komma till användning för verksamma lärare och framtida lärare i religionskunskap. Förhoppningen är att denna uppsats ska inspirera lärare och lärarstudenter som vill veta mer om bedömningspraktiker och hur det kan tillämpas i undervisningen.

För att tydliggöra syftet med studien har följande frågeställning valts:

1. *Inför vilka utmaningar står religionskunskapslärare när det gäller att bedöma elever?*

För att kunna besvara denna frågeställning har jag valt att bryta ner den i två underfrågor i formativ respektive summativ bedömning:

2. *Hur ser de på formativ bedömning?*
3. *Hur ser de på summativ bedömning?*

För att kunna besvara dessa frågeställningar har jag använt mig av semistrukturerade intervjuer. Jag har även utgått från Kanes validitetsmodell och ramfaktorteorin i min analys och diskussionsdel där jag redogör för respondenternas svar i relation till teorierna.

1.4 Disposition

Detta avsnitt har som avsikt att beskriva delar av hur detta examensarbete är strukturerad.

Nedan följer följande kapitel:

- Kapitel/avsnitt 1 innehåller förutom ovanstående:
 - 1.5 Material: I detta avsnitt beskrivs hur vägen till insamling av material har gått till, samt ges en kortfattat beskrivning av respondenterna som har intervjuats.
 - 1.6 Metod: Här beskrivs den metod som har tillämpats under studiens gång. Kvalitativ metod i form av semistrukturerade intervjuer beskrivs samt argumenteras valen som har verkställts under studiens gång. Urval motiveras kring intervjupersonerna.
 - 1.6.1. Etiska forskningsprinciper: Här behandlas de etiska forskningsprinciper som jag kommer förhålla mig till under studiens utformning. I kapitlet kommer diskussion kring samtycke, intervjupersonernas anonymitet, konfidentialitetskrav, informationskrav och nyttjandekrav motiveras.
 - 1.7 Teoridelen inleds med att beskriva kort vilka teorier som valts och vad de innefattar. De teorier som valts är 1.7.1. Kanes validitetsmodell och 1.7.2. Ramfaktorteorin som ska stärka analys och diskussionen i min studie.
- I kapitel/avsnitt 2 innefattar analysdelen. I detta avsnitt presenteras det insamlade materialet. Fokus ligger på att analysera respondenternas svar och även resterande delar i intervjun.
- I kapitel/avsnitt 3 innefattar diskussionsdelen här kommer jag analysera materialet med hjälp av de teorier och tidigare forskning som har presenterats och försöka hitta en gemensam nämnare bland lärarnas svar.
- I kapitel/avsnitt 4 är den slutgiltiga delen i studien. Här presenterar jag fram slutsatsen i studien och vad den har lett fram till och besvarar mina frågeställningar. Jag ger även förslag på vidare forskning som kan göras i ämnet.

1.5 Material

Det huvudsakliga materialet består av fem intervjuer med fem olika religionskunskapslärare. Genomförandet av intervjuer ägde rum under våren 2020. De lärare som var av intresse att intervjua var religionskunskapslärare i gymnasiet men också grundskolelärare i viss grad.

Innan de semistrukturerade intervjuerna ägde rum informerades lärarna om studiens syfte och intervjuguide skickades till samtliga respondenter. Tanken var att lärarna skulle få tid och tänka igenom sina svar innan intervjun vilket ledde till genomtänkta svar. Urvalet av respondenter verkställdes utifrån kravet att de skulle vara gymnasielärare eller grundskolelärare i religionskunskap. Med grund i rådande epidemi som pågår i dagsläget, valdes respondenterna utifrån ett bekvämlighetsurval. Det betyder att intervjupersoner valdes utifrån de religionskunskapslärare som fanns tillgängliga. Argument till de val som utfördes var för att det fanns en tidsgräns för studien samt lägesituation, hade studien varit under en längre period och situationen varit en annan hade eventuellt fler lärare kunnat intervjuas.

För att studien skulle genomföras skickades mail ut till ett par lärare där även studiens syfte förklarades, fem lärare svarade efter någon dag. Fyra respondenter var lärare i religionskunskap på gymnasieskolor i västra götalandregionen och en grundskolelärare med flera års erfarenhet. Det som var intressant i detta fall var lärarnas ämneskombinationer och hur de resonerade kring bedömningspraktiker i religionskunskap och eventuellt deras andra ämnen samt vilka skillnader som framkom. En av lärarna intervjuades via mail i två omgångar där ytterligare följdfrågor ställdes. De andra intervjuerna ägde rum via en träff och via google-meet. Nackdelen att intervjua respondenter via mail eller google-meet var att det blev mindre personligt och resulterade i att det blev svårare att ställa följdfrågor.

Lärarna var och förblir anonyma under hela studiens gång, namnen på lärarna har fingerats.

- Lars är en man, han har arbetat som gymnasielärare i 9 år. Hans ämneskombinationer är Religionskunskap, språk och ett till SO-ämne.
- Anna är en kvinna och har arbetat som gymnasielärare i 8 år. Hennes ämneskombinationer är Religionskunskap & ett till SO-ämne.
- Patrik är en man och har arbetat som gymnasielärare i 10 år. Hans ämneskombinationer är Religionskunskap, svenska och ett ämne till.
- Lisa är en kvinna och har arbetat som lärare i 15 år. Hennes ämneskombinationer är Religionskunskap och ett till SO-ämne.

- Hanna är en kvinna och har arbetat som lärare i 26 år. Hennes ämneskombinationer är Religionskunskap och samtliga SO-ämnena och två andra ämnen till.

1.6 Metod

Metoden som tillämpades i denna undersökning var en kvalitativ metod i form av semistrukturerade intervjuer. I detta avsnitt tydliggörs metoden och mitt tillvägagångssätt samt argument för val av metod. I avsnittet har även argument kring etiska forskningsprinciper lyfts fram. Med hjälp av denna metod och intervjuer har förhoppningen varit att detta ska leda till ett utvecklande svar kring bedömningspraktiker i religionskunskap, hur lärare arbetar med dem och vilka utmaningar som förekommer.

Utifrån studiens syfte samt frågeställning var den kvalitativa metoden, semistrukturerade intervjuer mest fördelaktig då individers erfarenheter var av intresse.

Denna metod har mer djupgående intervjuat religionskunskapslärares förhållningssätt till bedömningspraktiker och hur de arbetar med dem. Under intervjuerna har en intervjuguide följts vid samtal med lärarna, samtalen har spelats in i samtycke med lärarna. Möjligheten för intervjuaren var att hen rörde sig fritt mellan frågorna i intervjuguiden och ställde följdfrågor som inte fanns med, dock utgick intervjun från ordinarie ordning (Bryman, 2011:301).

Intervjuguiden (se bilaga 1) har berört teman som är av intresse, vilket är att tillhandahålla religionskunskapslärares erfarenheter av bedömningspraktiker i sitt arbete som lärare.

Innan intervjuerna ägde rum sammanställdes en intervjuguide som skulle följas. Intervjuguiden innefattade frågor som var kopplade till studien och huvudfrågorna. Intervjuguiden hade inte i syfte att påverka respondenternas svar, utan frågorna ställdes som öppna där respondenten fick resonera och tala öppet om sina erfarenheter och kunskaper (Esaiasson et al., 2017:198).

Eftersom respondenterna spelades in under intervjun betyder det oftast att transkribering ska utföras, i denna studie har dock endast centrala delar samt viktiga delar i intervjun transkriberats. Det jag har lutat mig mot är ljudinspelningar som har verkställts under intervjuernas gång.

Ord som har utelämnats är ”ja”, ”asså”, ”då”, ”så” och ”liksom” eftersom dessa inte medför relevans i relation till analys, diskussion eller studien.

1.6.1 Etiska forskningsprinciper

Under studiens gång fanns det en rad etiska forskningsprinciper att förhålla sig till. Det var viktigt att informera lärarna om deras rättigheter under intervjun som har lyfts fram i detta avsnitt. Denna studie har utgått från vetenskapsrådets fyra huvudkrav. Innan intervjuerna ägde rum, blev lärarna informerade om studiens syfte(informationskrav), deras konfidentialitet, samtyckeskrav och nyttjandekrav. Dessa fyra begrepp innefattade att lärarna fick information om deras anonymitet under studien, ljudinspelningar som utfördes var endast i forskningssyfte och raderades efter att uppsatsen publicerades. Lärarnas namn har fingerats och de lärare som har ett tredje ämne har inte nämnts i studien. De skolor de arbetar på har inte pekats ut med anledning av att anonymiteten kan röjas.

Informationskravet innefattar att studiens syfte har framförts till respondenten. I ett mail beskrevs uppsatsens syfte, vad deras deltagande betydde och hur materialet skulle presenteras. Information om att deltagandet är frivilligt samt att respondenterna var fria att välja intervjuplats uttrycktes, även deras rätt till att avbryta sin medverkan förmedlades (Kvale, 1997, s.107). När informationskravet skickades, berörde detta dessutom samtyckeskravet som innebär att respondenten behöver godkänna det som intervjuaren framför. Ett samtyckeskrav kan innebära att en blankett skickas ut till respondenten som godkänner sin medverkan i studien. Respondenterna har i denna studie informerats i form av mail, videosamtal och vid en träff. I uppsatsens analys har utdrag ur intervjuerna gjorts i form av vad respondenterna har svarat. De fingerade namnen har nämnts, men detaljer i form av vilken skola eller specifika ämnen det berör har inte nämnts. Detta med anledning av att inte äventyra lärarnas anonymitet (Kvale, 1997, s.109). Sist ut är nyttjandekravet som innefattar att denna studie endast är i forskningssyfte och har endast använts i forskningssyfte (Vetenskapsrådet, 2002, s.14).

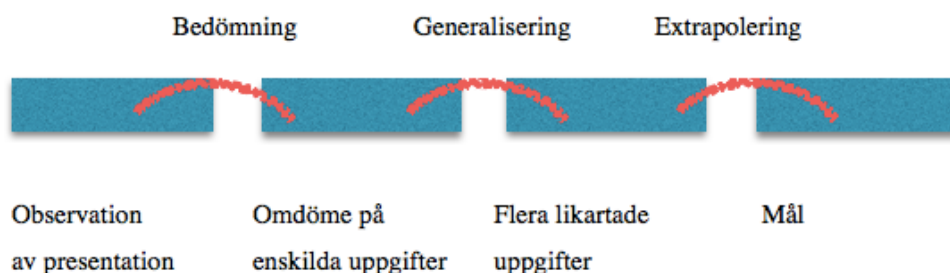
1.7 Teoretiska utgångspunkter

I detta avsnitt presenteras Kanes validitetsmodell och Ramfaktorteorin. Dessa två teorier har valts i syfte för att stärka undersökningen. Teorierna har även i syfte att stärka diskussionsdelen i relation till analysen.

1.7.1. Kanes validitetsmodell

För att läraren ska kunna dra en slutsats om vad eleven behärskar, i detta fall religionskunskap, behöver läraren göra en trovärdig tolkning av resultat som bedömningen representerar. Michael Kane med kollegor pekar på att tolkningar måste vara trovärdiga i tre led än ett led för att helheten ska vara valid. För att helheten ska vara valid behöver läraren försäkra att hen mäter det som ska mätas (Jönsson, 2015, 69).

I figur 1 visas bild på hur de olika leden går till och ser ut. I modellens första led observerar läraren elevens prestation, det kan vara allt mellan en muntlig presentation till skriftlig uppsats. Omdöme sker efter uppsats eller presentation, omdömet kan innefatta ett betyg eller poäng om det gäller en summativ bedömning. Kunskapsnivån är valid beroendes på hur bedömningskriterierna tillämpas, läraren bör underlätta genom att ha tydliga anvisningar kring bedömning för eleverna (Jönsson, 2015, 60). I modellens andra led utför läraren en bedömning av den enskilda uppgiften. Uppgiften ska synliggöra att eleven behärskar liknande uppgifter, elevens svar generaliseras enligt Kanes validitetsmodell. Läraren bör tänka ut hur uppgiften kan ändras för att sedan få ut ett motsvarande resultat. Här är man intresserad av vad trovärdigheten i tolkningen kan bero på och hur beroende elevens prestation är av den uppgift som har utförts. För att underlätta sitt arbete som lärare ytterligare bör hen ha en variation av uppgifter som mäter liknande kunskaper. Om eleven presterar lika bra på samtliga uppgifter, är det tydligt att eleven inte är särskilt beroende av den enskilda uppgiften. I det tredje ledet hävdas att elevens resultat extrapoleras, det betyder att slutsatser dras om det som inte har observerats eller inte kan observeras. Det kan innebära dolda egenskaper som en elev har, till exempel förståelse. Det tredje ledet innebär att läraren tittar på resultaten av det eleven har presterat. Eleven har presenterat en muntlig redovisning i religion och sexualitet till exempel, då observerar läraren resultaten i den situation som redovisningen har observerats i. Tolkningen i tredje ledet handlar därmed huruvida resultatet från bedömningstillfället är valid under andra förhållanden, tolkningen är mer trovärdig om bedömningen är i relation till kunskapskraven (Jönsson, 2015:61).



Figur 1, tillvägagångsätt för att bedömning ska vara valid. (Jönsson, 2013, s. 61)

Kanes validitetsmodell har i syfte att besvara frågor i huruvida bedömning går till, men jag är även intresserad av en annan aspekt och det är vilka utmaningar lärare står inför när det kommer till bedömning. För att kunna besvara denna aspekt kommer jag tillämpa ramfaktorteorin som beskrivs nedan.

1.7.2. Ramfaktorteorin

Ramfaktorteorin presenterades för cirka trettio år sedan av Ulf P. Lundgren och Urban Dahllöf. De betonar vikten av att all undervisning styrs av olika faktorer. De hävdar vidare att ramfaktorer är någonting som både begränsar och styrs av pedagogiska ramar, resultat och även processerna i kunskapen. Undervisning styrs utifrån dessa ramar men samtidigt ger undervisningen uttryck i samhället genom skapande av krav på kunskap och behov (Jansson, 2011, s.30). Även Pettersen (2008) pekar på att för att förstå hur planering av undervisningen och dess utformning går till, är det viktigt att förstå att den sker ”inom bestämda, konkreta ramar och kontexter” (Pettersen, 2008, s.58). Han hävdar även att flera faktorer spelar roll vid ett undervisningstillfälle och det är dessutom många faktorer som möjliggör, påverkar och modifierar samt begränsar undervisnings och läroprocesserna (Pettersen, 2008, s.59). Pettersen (2008) hävdar att lärare är i ständig konflikt med ramfaktorer och att de ständigt behöver tänka på dessa, att de antingen främjar eller hämmar både undervisningen och lärandet. De vanligaste ramarna att förhålla sig till i undervisningen som lärare är **tidsramar** som har med undervisningens tid och fördelningen mellan olika ämnen att göra samt läraaktivitet och undervisningsaktiviteter. **Organisatoriska ramar** som innefattar att man utgår från storleken av klassen till exempel, **fysiska ramar** som har med själva miljön i undervisningen att göra och även tillgång till lokaler, läraaktiviteter och undervisningsmaterial. **Personramar** som innefattar egenskaper, attityder och kunskaper hos elever och **ekonomiska ramar** som syftar åt hur den ekonomiska biten fördelas och hur den påverkar samtliga ramfaktorer (Pettersen, 2008, s. 59).

När en lärare bedömer kan detta generera i olika händelser, det kan var interna och externa faktorer. Den interna faktorn pekar på lärarens kunskaper i ämnet som i detta fall religionskunskap, pedagogik och bedömningsformer. De externa faktorer som påverkar kan vara föräldrakontakt, politiska beslut eller klassrumsklimat. Det ramfaktorteorin lyfter fram är händelser i klassrummet. Genom att uppmärksamma händelserna kan förståelsen om olika faktorer öka. Ramarna bestäms av undervisningsprocessen och resultaten påverkas (Jansson, 2011, s.30). Teorin innefattar ramar som ger utrymme för undervisningsprocesser som måste anpassas efter målen som finns. Enligt Lundgren (1999) styr läro- och kursplanerna undervisningen, det innebär att lärare behöver förhålla sig till exempelvis, kunskapskraven för ämnet och det centrala innehållet. Dessa faktorer är ramar för undervisningsprocessen och för att undervisningen ska bli likvärdig. För att det ska bli likvärdigt innebär det att som tidigare nämnt att lärare bör förhålla sig till vissa ramar (Lundgren, 1999, s. 34).

Dessa teorier var relevanta i studien eftersom respondenterna som intervjuades lyfte fram utmaningar och möjligheter i sitt bedömningsarbete som var relevanta för mig att diskutera med hjälp av dessa teorier. För att analys och diskussion ska verkställas valdes dessa teorier utifrån studiens syfte och frågeställningar.

2 Analys

I detta avsnitt har analysen utgått från huvudfrågans två inriktningar som har lyfts fram under samtliga intervjuer. Under intervjuerna ställdes även följdfrågor som inte fanns med i intervjuguiden. Studien har gett en bredare förståelse för hur olika bedömningspraktiker tillämpas och kan tillämpas, samt bedömningsformer för att uppnå ett formativt och summativt syfte. I avsnittet har varje lärares uttalande om de olika bedömningspraktiker lyfts fram för att redogöra för hur de ser och använder sig av dessa. Detta avsnitt avser att presentera de material som har samlats in, vidare i diskussionsdelen har denna analysdel diskuterats utifrån de teorier som har valts i studien. Samtliga religionskunskapslärare arbetar och tillämpar bedömningspraktiker på olika sätt, i avsnittet har detta presenterats:

- 2.1 Hur ser och tillämpar religionskunskapslärare formativ bedömning: här beskrev lärarna vilka svårigheter och möjligheter de ser med formativ bedömning och hur tiden är en faktor till att de känner sig begränsade i den korta kursen som religionskunskap innefattar.
- 2.2 Hur ser och tillämpar religionskunskapslärare summativ bedömning: här beskrev lärarna varför den summativa bedömningen inte är optimal i sin bedömning men är ett måste när det kommer till att sätta betyg. Lärarna beskriver även här de svårigheter med bedömningen samt möjligheter.

2.1 Hur ser och tillämpar religionskunskapslärare formativ bedömning?

I samtliga intervjuer fanns det både skillnader och likheter i hur lärarna arbetar med formativ respektive summativ bedömning i religionskunskapsämnet. Anna lyfter fram att tidsbristen försvårar möjligheten för henne att tillämpa formativ bedömning fullt ut. Vid frågan om vilka bedömningspraktiker som fungerar bäst i kursen beskriver hon formativ bedömning som:

Det beror på om det är i praktiken eller i teorin. I teorin är det den ständigt återkopplande bedömningspraktiken med tät respons till eleven där hen hela tiden kan följa sin egna utvecklingsprocess, den bästa. Men verkligheten är att jag har 30 elever med varierande grundkunskaper i kursen, som dessutom är på 50 poäng och är fullständigt fullproppad med moment. Jag försöker att använda mig av formativ bedömning i största möjliga utsträckning.

På frågan vad hon syftar på när hon använder formativ bedömning i största möjliga utsträckning och hennes syn på bedömningspraktiken svarar Anna:

Formativ bedömning är enligt min mening ett sätt att stötta eleven framåt. Nu har du lärt dig detta, nästa steg blir det här. Det krävs täta samtal eller skriftliga omdömen till varje enskild

elev, med tanke på att det är en 50-poängskurs hinner man inte lägga alltför mycket tid på att återkoppla hela tiden.

I likhet med Anna uttrycker Lars att han arbetar ständigt med den formativa bedömningen i sin undervisning i form av symboler och prognoser som han ritar på elevernas prov innan de får tillbaka dem. Han lyfter även fram att tiden begränsar honom i sitt arbete och önskan att kunna ge individuella samtal och ge den återkopplingen som formativ bedömning syftar till. Även han tillämpar den formativa bedömningen i största möjliga utsträckning. Han påpekar följande:

Jag meddelar eleverna att de här bitarna måste vara med utan att ge de bitarna och det är där det är svårt med den formativa bedömningen. För att i religionskunskapsämnet är det en väldigt kort kurs med mycket innehåll och vi har bara tid för två prov under kursen och då blir det ett prov på de Abrahamitiska och ett prov på hinduism och buddhism. Anledningen till varför man har med flera religioner är för att det ska gå att jämföra och står också som ett krav att jämföra inom, mellan och religion. Tillvägagångssättet till att arbeta formativt, i och med att det är en ganska kort kurs är att jag eftersöker vissa förmågor, samma förmågor på båda proven fast kopplat till olika faktainnehåll. Eleverna har möjlighet att visa att de har utvecklat de förmågorna på andra provet. När första provet är tillbaka ger jag en typ av prognos kan man säga till exempel, "hade det här varit sista provet i kursen och du hade presterat såhär hade du landat i detta betyget". "Men det är inte det betyget du kommer landa på nödvändigtvis utan visar du att du har möjlighet att föra ett resonemang som är utförligt och nyanserat kommer du att höja dig" där får de även en möjlighet att visa progression eftersom proven mäter samma förmågor fast med olika innehåll. Återkopplingen sker i samband med att jag lämnar tillbaka första provet och går jag igenom vad ett bra svar är, utan att ge ett fullständigt bra svar utan jag lyfter upp saker som de behöver tänka på. Vi har olika begrepp som jag har placerat i kursen som är tanken att de ska använda sig av för att analysera religionerna och hjälpa de att få en nyans och utförlighet i sina svar. Jag hade hellre velat ha en 100poängskurs än en 50poängs kurs och fått mer tid till de som är lite svagare och har lägre abstraktionsnivå från början och få lite mer underlag för att bedöma eleven, nu är det bara två tillfällen. Den bästa bedömningsformen för formativ bedömning vore att ha individuella återkopplande samtal väldigt ofta, men även seminarier har jag tänkt på att börja jobba med, nackdelen med seminarier är att de tar tid. Alltså det är om jag har tre grupper och det kanske tar en lektion och sen ska man dela in klassen i 9 i varje grupp och där har du hela lektionen som går åt.

I likhet med Anna och Lars påpekar Patrik att det är svårt att hinna med och göra mer i en 50poängskurs vilket resulterar i att det begränsar honom i att arbeta med den formativa bedömningen. Han arbetar mycket med prov, skriftliga inlämningar och gruppinlämningar och även korta redovisningar. Han påpekar även att "även om den formativa bedömning sker längst vägen så landar det i en summativ bedömning som ibland kan vara en stämpling för eleverna, som även kan få dem att känna att de är odugliga och inte är duktiga nog". Vidare påpekar han:

På en 50poängskurs hinner man inte ha många stora bedömningspunkter. Jag tycker såhär att på en 50poängskurs hinner man lära sig elevernas namn innan kursen är slut. Det är väldigt svårt om man gör inlämningsuppgifter och vara säker på att de själva har gjort den. Jag vill inte sätta betyg på deras mammor och pappor eller deras kompisar därför är det prov det som fungerar

bäst men det är väldigt viktigt hur man konstruerar proven, man måste ha väldigt öppna prov som kan mäta hela betygsskalan. Du får ha frågor som inte är direkta pluggfrågor utan som förutsätter att du har pluggat för att kunna utveckla. Man måste starta på analysnivån men det svåra är att skapa ett sånt prov som gör att E-eleverna också klarar av provet på sin nivå och som samtidigt mäter A-nivån. Prov är det som jag tycker fungerar bäst och som ger mig mest och därför viktat jag det väldigt tungt i min bedömning. Det svåra i religionskunskapsämnet är den formativa eftersom den formativa bedömningen kräver tid och tid är det som inte finns i en 50poängskurs. Om jag jämför i svenskämnet som är mitt andra ämne, där är det väldigt lätt att ”nu ska vi prova och skriva ett pm” och där kan jag även ge en tydlig formativ bedömning. Jag kan liksom inte göra det i religionskunskapsämnet, som till exempel ”nu ska ni lära er saker om islam och sen skriver ni ett prov och sen ska vi läsa om islam och sen skriva ett prov igen”. Kamratbedömning använder jag däremot mycket i svenskämnet men inget alls i religion, mer än att när kursen börjar låter jag eleverna i grupp läsa gamla provsvar utifrån betygskriterierna och därefter går vi igenom dem och pratar om dem. Det är för att försöka få dem att förstå vad det är jag tittar på. Jag måste väldigt tidigt i en 50poängskurs berätta vad jag bedömer. Självbedömning använder jag inte utan det blir mer bedömning av andras prov för att titta och få en översikt av hur man gör bedömning.

Patrik berättar vidare att för att kunna tillämpa den formativa bedömningen krävs det väldigt mycket tid, han önskar sig kunna använda mer bedömningsformer för att kunna tillämpa den formativa bedömningen fullt ut. Han pekar på om kursen hade varit på 100 poäng hade fler bedömningsformer kunnat användas och eleverna hade fått fler möjligheter till att prestera och fler möjligheter till återkoppling. För att tydliggöra vad Patrik mäter på sina prov, använder han bedömningsmatriser som eleverna kan ta del av på de prov han konstruerar. Eleverna har möjlighet att se vad läraren mäter medan de skriver provet. Vidare påpekar Patrik om hur han ser på formativ bedömning i religionskunskapsämnet på följande vis:

Problemet är att det är svårt på en kort kurs att göra bra formativ bedömning, man hinner inte riktigt det. Sen blir det ändå formativt längst vägen man ger feedback, framförallt kan man arbeta formativt i rummet. Det sker förberedelser inför ett prov i de gruppuppgifter man gör. Jag går runt när eleverna sitter i grupper, man hjälper dem och coachar dem vidare också om de har tänkt på det här och såhär om man skulle utveckla det på det här viset. Då är man med och bygger upp det, det är en slags formativ respons. Men det finns mycket mindre tid för det, de kan liksom inte lämna in saker och lämna tillbaks för att få respons, lämna in igen. Det är därför svårt med den formativa.

Lisa lyfter fram sitt tillvägagångsätt när hon använder sig av bedömningsformer hon pekar på att de olika bedömningsformerna ger eleverna förutsättningar och den kunskap de behöver för att uppnå de målen i kursen. Hon använder sig dessutom av dessa bedömningsformer för att mäta elevernas kunskaper i ämnet. För att Lisa ska uppnå en formativ bedömning i sin undervisning ger hon eleverna formativa kommentarer, det sker oftast i deras texter och prov. Även Lisa pekar på det faktum att tiden gör att man har ett begränsat utrymme för att tillämpa vissa bedömningsformer i religionskunskapsämnet. Hon hävdar dessutom att alla de kunskapskrav som finns med och som läroplanen vill ska testas är i princip omöjligt i en sådan kort kurs. Vidare hävdar hon som resterande religionskunskapslärare att den formativa

bedömningen är svår att tillämpa på grund av tidsbristen men någonstans används den i kombination med den summativa bedömningen. Hon pekar även på svårigheten att kunna testa elevernas kunskaper flera gånger och att de kunskapskrav som finns för kursen är det som påverkar. Vidare påpekar Lisa med egna ord:

Jag tror att jag använder en kombination oftast. Den första korta uppgiften som jag beskrev att jag hade där i början kopplat till religionsdagen, där gav jag bara formativ bedömning i form av kommentarer. Det var för att jag ville leda dem, för att de skulle få en känsla av vad som krävdes och om de var på rätt spår och om de hade förstått innehållet. I de andra uppgifterna brukar jag ge respons i form av att jag brukar använda kunskapskrav som är aktuella i en matris och där brukar jag grön-markera det som eleverna har uppnått. Sedan röd-markerar jag, det är egentligen någonting som jag började med och som jag har insett kan ge dubbla signaler till eleverna, men de vänjer sig. Jag röd-markerar det som är delvis uppnått om man säger att man uppnår allt på C-nivå får man rött på A-nivå och det är inte B då. Jag tolkar det på det viset i skolverket, att man inte får sätta B på enskilda uppgifter utan det handlar helt enkelt då från min sida att jag vill signalera vissa beskrivningar och resonemang. Här är du på A nivå men det är inte på allt, att du inte riktigt är där och det är också lite för att visa att det också är en spark i ändan att du är ändå nära. Sen brukar jag alltid under själva matrisen skriva mer formativa kommentarer att det här var bra men du behöver arbeta på det här och det här. Sen skriver jag även mer formativa kommentarer i texten som jag brukar kommentera vid sidan om, det blir en kombination. Sen försöker man även prata med eleverna och det önskar jag att jag gjorde mer egentligen, ge muntlig feedback men det tycker jag är svårt att hinna med. Jag har testat kamrat och självbedömning men skulle ljuga om jag sa att jag gjorde det.

Hanna skiljer sig från resterande lärare i sitt sätt att lägga upp sin undervisning på och hennes sätt att tillämpa både bedömningsformer och bedömningspraktiker. En faktor är att hon undervisar på en grundskola. I hennes arbete med formativ bedömning anser hon att det är någonting som sker ständigt i hennes undervisning. Hanna tillämpar även bedömningsformer i form av kamratbedömning när hon använder sig av en formativ bedömning. I frågan om vilka bedömningspraktiker som hon tillämpar i sin undervisning och hur hon ser på det svarade hon:

I det formativa är det hela tiden det som sker i det dagliga arbetet på något sätt med eleverna. Den bedömningen som sker är under processer och eleven får möjlighet att utveckla, det kan vara till exempelvis nu när jag arbetar på distans. Att jag ännu mer går in och tittar på vad de skriver och arbetar på ett arbete i classroom till exempel och då ger jag kommentarer. Det är viktigt att ha, hur ska man säga det, ett smörgåsbord för eleverna. När man planerar ett innehåll är mina elever delaktiga i den processen, vad är det vi ska arbeta med och hur och varför förstås och hur ska den bedömningen gå till. Det kan vara att elever, att några vill redovisa innehållet via ett muntligt arbete till exempel projektarbete via google-presentation eller liknande och andra kanske vill ha ett skriftligt prov och det finns inga motsättningar där om jag är väldigt tydlig där och eleverna förstår vilka förmågor som bedöms. Det är ju väldigt mycket stoff och väldigt mycket innehåll i alla So-ämnen jag måste verkligen skära kakan exakt i fyra delar och se till att det ryms. Sedan arbetar vi åldersblandat och det är mycket som går igen som kommer tillbaka till repetitioner, men det är väl SO-lärares dilemma att vi har ett sånt gediget innehåll som skulle kräva längre tid egentligen.

Vidare lyfter Hanna fram att hon arbetar med den ständiga återkopplingen i sin undervisning vilket innebär att hon tillämpar den formativa bedömningen ständigt. Däremot pekar hon på svårigheten att kunna "räcka till" och finnas till för samtliga elever. Hanna lägger vikt på svårigheten med en större klass, det är då det svåra i formativ bedömning träder fram. Vidare lyfter hon fram att det är lättare att tillämpa formativ bedömning idag än i början av hennes karriär, detta beror på att digitaliseringen har underlättat. Hon betonar även vikten av den formativa bedömningen som mest givande och deras utveckling av lärande samt synlighet i sitt eget lärande.

Samtliga religionskunskapslärare pekar huvudsakligen på samma problematik vilket är tiden som faktor och resulterar i att lärare är begränsade i sitt arbete med tillämpning av formativ bedömning.

2.2 Hur tillämpar och ser religionskunskapslärare på Summativ bedömning

När lärarna får frågan om hur de tillämpar summativ bedömning i religionskunskapsämnet, finns det både likheter och skillnader i hur de tillämpar och ser på summativ bedömning.

Anna pekar på att den summativa bedömningen är mer självklar i början av sin lärare karriär och i början "kändes det mer tryggt att luta sig åt en summativ bedömning". Vidare påpekar hon:

I början av sin lärokarriär tror jag att många lärare vill luta sig åt en summativ bedömning, det känns tryggt att kunna peka på siffror och tabeller som avgörande faktorer. Med större erfarenhet får man en bättre "magkänsla" och vill lyfta faktafrågor till en mer resonerande nivå. Många av de provfrågor jag använde i början av min karriär skulle jag aldrig använda idag, exempelvis "vilka är de fem pelarna inom islam, 5 poäng". Idag kanske jag frågar "Hur påverkar de fem pelarna inom islam en muslims liv och vardag". Man växer och utvecklas som lärare också tänker jag att man blir mer och mer trygg i en formativ bedömning". Som alltid styrs man av tidsbristen. Jag hade gärna sett mer individuella bedömningsamtal med betoning på kunskap och inte siffror men det är knappt med tid. Man är dessutom styrd av vad eleverna har för grundkunskaper. Vissa har en bra grund att stå på medan andra knappt kommer ihåg religionen från grundskolan.

I intervjun med Anna framkommer det att hon använder en kombination av den summativa och formativa bedömningen i religionskunskapsämnet. Hon är dock noggrann med påpekandet att betygen utgör det eleven kan och inte vem de är. För att kunna ha individuella samtal med eleverna krävs det tid, vilket Anna pekar på är knapp. Därav resulterar det i att betyget blir summativt.

Lars lyfter fram att han inte finner något stöd i läroplan och kursplan för att kunna tillämpa en summativ bedömning i alla fall som han tolkar det. Lars pekar på att läro- och

kursmålen är utformade på ett sätt som hindrar honom att tillämpa en summativ bedömning i största möjliga mån. Han påpekar följande:

Summativ bedömning använder jag inte i något av mina ämnen utan såsom jag tolkar läroplan och kursmålen är det inte heller någonting som egentligen gör att man har stöd för summativ bedömning, som jag har uppfattat det. Även på E-nivå ska eleverna ha analys och jag har väldigt svårt att se hur man ska göra en summativ bedömningsgrund för analyserande utan där är det grad av analys. Det måste vara en analys där för att sätta ett E. De ska använda fakta för att leverera ett svar och det är på det viset jag utformar proven. Jag har bara två frågor i allmänhet på provet och eleverna har möjlighet att svara ganska platt eller utförligt och nyanserat på frågorna men det sträcker sig alltid från ett F till ett A på samma frågor. Därav inget summativt för min del. Jag kan säga att jag hade mer eller mindre summativt i början. Första åren av lärarkarriären hade jag ganska faktabaserade frågor, också hade jag någon mer utredande men jag satte inte poäng eller något sådant men då kunde man på något sätt förstå att de kan fakta i alla fall. Sen kom det en ny kursplan och uttryckte att det ska vara analys för att nå ett E, jag kan inte ha begreppsfrågor till exempel för det visar att de bara kan begreppen. Om de inte har möjlighet att visa att de använder begreppen på ett korrekt sätt för att komma till en slutsats om ett påstående till exempel. Jag har där inget att bedöma eftersom det är en falsk trygghet på ett sätt både för mig och eleverna. Under de förutsättningarna som rådde när jag hade någon typ av summativ bedömning kan man säga, jag vet inte om man kan kalla det summativt men det är summativt på det sättet att då fokuserar du på att de ska känna till en del fakta om religionerna inte mycket användandet av fakta. Hade de visat att de kunde en viss grad av fakta var jag nöjd med det för att kunna sätta ett lågt betyg och slippa sätta F. I och med att det ser ut som det gör nu som sagt att det krävs analys kan jag inte nöja mig med en bedömning av fakta eller begrepp. Att göra en summativ bedömning är att klumpa ihop fakta och se att de har nått en viss nivå av kunskap men jag vill komma åt förståelsen av kunskapen inte kunskapen i sig och då ser jag inte att jag kan använda annat än formativt för att det ska bli rättvist.

Patrik pekar på svårigheten att skapa ett prov som fungerar för alla elever och där samtliga kan nå ett högt betyg. Han menar att ”det summativa hamnar vi i och måste göra men sen kan man tänka på om det är nödvändigt att sätta betyg på allting eleverna gör eller vänta med betyg”. Han lyfter även fram att han har använt både formativ och summativ bedömning men pekar på att det är tiden som begränsar honom i sitt arbete. Patrik påpekar vidare om summativ bedömning:

Jag gör såhär att jag har summativa avstämningar där jag sätter betyg, om man har ett prov på världsreligionerna sätter jag ett betyg på det provet eller på det momentet. Det är inte det slutgiltiga men det blir ändå en summativ avstämning mot det momentet liksom och jag tycker ändå att det är schystast mot eleverna annars svävar de i det blå fullständigt. Även om man pekar i olika bedömningsmatriser är det väldigt många som inte förstår matriserna. Det är nog svårt som lärare och förstå en matris, jag använder bedömningsmatriser i provet och förklarar hur jag tolkar dem.

Lisa uttrycker att den summativa bedömning ”gör man, eftersom man sätter ett betyg i slutändan.” Lisa hävdar även att hon inte skiljer på det summativa och formativa, det är ingenting hon medvetet gör i alla fall. I likhet med Patrik menar Lisa att den summativa

behövs för att kunna sätta ett betyg. Hon pekar på svårigheter i den summativa bedömningen på följande vis:

Det är svårt i det summativa också, det här med att testa alla kunskapskraven på det sättet man borde göra om man ska uppfylla det helt och där är det viktigt tänker jag att jag får vara tydlig med eleverna kring vad det är jag testar och vad jag eventuellt liksom, ”det här testar vi inte nu, utan nu fokuserar vi på det här”. Även vara tydlig kring hur jag tänker, kring bedömning liksom att eleverna känner sig trygga med det”. Sen tänker jag att det summativa gör man mer mot slutet när det är dags för betyg. Det finns väl ändå med där i och med att jag i matrisen sätter dem på någon slags betygsnivå det kan man kalla för något summativt.

Hanna i likhet med resterande religionskunskapslärare använder summativ bedömning vid betygsättning men inte i processen. Hon pekar på en kombination av både summativ och formativ och menar är någonting som ska tillämpas eftersom det är ett måste enligt läro- och kursplanen. Det är dessutom väsentligt med tillämpning av båda för att bedöma eleverna på ett likvärdigt sätt. Hon beskriver summativ bedömning i sin undervisning på följande sätt:

Det är klart när man knyter ihop en termin och tittar på de olika delarna, då är det summativt för att få syn på vilket betyg ska jag sätta på den här eleven.

Avslutningsvis pekar samtliga religionskunskapslärare som har presenterats i detta avsnitt på tiden som begränsar samtliga lärare i sin bedömning. Lärarna anser att tiden behövs för att kunna hinna med allt som har med läraryrket att göra och där bedömning är av stor vikt. I avsnittet har analysen visat att lärarna arbetar på olika sätt men samtliga är däremot överens om vad som är betydelsefullt i arbetet som religionskunskapslärare. Det är att utveckla elevernas läroprocess där de får möjligheten att på ett nyanserat, kritiskt och analyserande sätt förstå religionskunskapsämnets innehåll. I nästa avsnitt kommer analys knytas an till tidigare forskning och de teorier som har presenterats i studien.

3 Diskussion

Detta avsnitt avser diskussion av den analys som presenterades i föregående avsnitt av det insamlade materialet från intervjuerna. Analysdelen hade sin utgångspunkt i de två underfrågor som presenteras under syftet. Dessa två frågor berördes i intervjuguiden och under intervjuerna. Detta avsnitt har diskuterats utifrån de teoretiska utgångspunkter som presenterades i avsnitt 1.7 samt tidigare forskning som presenteras i avsnitt 1.2, för att ytterligare stärka studien. Avsnittet har bestått av två teman, den formativa och den summativa bedömningen. Detta för att underlätta för läsaren samt ge en tydlig bild på hur lärarna tillämpar olika bedömningspraktiker och varför.

3.1 Hur arbetar lärarna formativt och vilka bedömningsformer tillämpas för att uppnå en formativ bedömning?

Bedömning är en del av det som präglar varje lärares vardag, de lärare som presenteras i avsnitt 3 anser att bedömning är svårt och att det oftast genererar i att eleverna blir stämplade. Många elever tar det personligt och kan känna sig misslyckade om de inte når ett högt slutbetyg. Jönsson (2013) pekar på kanes validitetsmodell som hävdar att tolkning av en viss kunskap behöver vara trovärdiga i flera led för att bedömningen ska vara valid. När lärare bedömer behöver hen erbjuda flera moment i sin undervisning där läraren bland annat observerar det eleven kan och som hen sedan kan mäta med hjälp av kunskapskraven som ger ett slutgiltigt betyg (Jönsson, 2013, s. 60). I analysavsnittet framkommer det att samtliga lärare utgår från läro- och kunskapskraven i sin planering av undervisning och bedömningsaktiviteter/former. Lärarna som har intervjuats i studien tillämpar bedömningsformer på olika sätt för att kunna nå en formativ respektive summativ bedömning i sin undervisning. Hanna använder sig av flest moment i sin undervisning och anser att den formativa bedömningen är den som präglar hennes undervisning. Hanna betonar vikten av att testa elevernas kunskaper i flera led innan det mynnar ut i ett summativt betyg (Jönsson, 2013, s.60). Hanna uttrycker även hon att tid är det som samtliga lärare kräver mer av, men det som skiljer Hanna från resterande lärare är att hon hinner med fler bedömningsformer i sin undervisning. Detta med anledning att hon arbetar på ett annat sätt eftersom hon arbetar på en grundskola. I en grundskola är upplägget annorlunda i jämförelse med gymnasiet, därav kan Hanna tillämpa fler moment i sin undervisning.

Samtliga lärare använder flera moment i kursen för att uppnå variation och ge eleverna en chans till att utvecklas. Patrik, Lisa, Anna och Lars pekar samtliga på att formativ bedömning

är det som tillämpas men tiden är det som begränsar dem. Utifrån analysen kan vi konstatera att samtliga lärare passar in i kanes validitetsmodell, dock till viss grad. Samtliga lärare tillämpar flera moment för att mäta elevernas kunskaper i ämnet, däremot skiljer det sig i vilka moment de väljer att använda. Enligt Black & Williams (2001), hävdar de att den formativa bedömningen är den som bör tillämpas av alla lärare eftersom det är den bedömningspraktik som gynnar eleverna. Enligt de lärare som har intervjuats är de samtliga enade om denna punkt, samtliga lärare har märkt markanta skillnader i att tillämpa den formativa bedömningen i sin undervisning. Patrik, Lisa, Anna, Lars och Hanna pekar på att den formativa bedömningen har präglat deras undervisning under senare år och dessutom efter år av erfarenhet. Anna pekade på att i början av sin lärare karriär var det lätt att ”peka på siffror och tabeller, men att i längden märker man att det inte fungerar”.

Nigel Fancourt (2008) har studerat självbedömning som en metod för att uppnå formativ bedömning i undervisningen och hur denna bedömningsform kom att påverka eleverna. Fancourt (2008) hävdar att självbedömning gör eleverna blir mer empatiska och ser bedömning ur en annan synvinkel om de själva får ta del av hur bedömning går till. Patrik pekar på att han har testat kamratbedömning men att självbedömning inte går att tillämpa på grund av tidsbristen i religionskunskap. Lisa hävdar att hon har testat både kamrat och självbedömning men det är ingenting hon tillämpar i sin undervisning. Lars, Anna och Hanna pekar på andra bedömningsformer de använder sig av och hade velat använda sig av för att kunna uppnå det formativa ytterligare men Lars och Anna använder sig heller inte av självbedömning. Hanna pekar på att resor med religionskunskapsklasserna hade varit intressant, hon menar att eleverna hade fått ta del av religion på ett annat vis och även se kulturella skillnader inom religion. Lars pekar på seminarier och individuella återkopplande samtal som någonting han önskar sig arbeta med men att tiden är en faktor som gör att han inte hinner med. Som tidigare nämnt pekar Anna, Lisa, Lars och Patrik på tiden som den avgörande faktorn till att den formativa bedömningen inte nås fullt ut och självbedömning blir svår att tillämpa.

Mycket tyder på att lärarna är begränsade i sitt handlingsutrymme när det kommer till bedömningsformer, de har en rad av faktorer att förhålla sig till som läroplanen och dylikt. Religionskunskapslärarna Lisa, Anna, Lars och Patrik hävdar att de tillämpar bedömningspraktiken formativ bedömning till viss grad och detta med grund i att de inte hinner med att ständigt återkoppla. Tiden är någonting som lärare behöver förhålla sig till, vilket innebär att lärarna arbetar inom vissa ramar. Dessa ramar enligt ramfaktorteorin är tidsramar, som innefattar den tid lärare har i ämnet och hur hen väljer att fördela tiden och vad

hen väljer för bedömningsformer (Pettersen, 2008). De religionskunskapslärare som har intervjuats har alla uttryckt sig på olika vis och visat på att de alla arbetar på olika sätt i sin bedömning och undervisning. Att Patrik pekar på att tiden är det som begränsar honom för att tillämpa den formativa bedömningen kan innebära att det fungerar bättre för Anna som arbetar på en annan skola. Samtliga lärare arbetar på olika skolor som har olika förutsättningar och där ämnet religionskunskap är konstruerad på olika sätt, till exempel tillämpar Lars andra bedömningsformer än Patrik detta kan bero på att Lars har andra förutsättningar på sin arbetsplats än vad Patrik har. Detta är inte ett resultat av att Patrik arbetar mer fel eller rätt än Lars utan samtliga lärare arbetar på olika sätt, det betyder inte att en lärare är mindre likvärdig i sin bedömning än den andra. I intervjuerna framkommer det heller inte varför Patrik inte arbetar på samma sätt som Lisa, detta är en analys som har verkställts utifrån de material och teorier som har presenterats.

3.2 Hur arbetar lärarna summativt?

Klapp (2015) pekar på tidigare forskning om summativ bedömning och lyfter fram att den summativa bedömningen kan resultera i att eleverna känner sig misslyckade. Detta lyfter även Patrik fram i intervjun. Han hävdade att en summativ bedömning kan resultera i en stämpling för eleven och hen kan eventuellt känna sig misslyckad i ämnet. Samtliga lärare pekade på att den summativa bedömningen inte tillämpas, utan den tillämpas endast när ett betyg ska fastställas eller summativ avstämning vid ett prov eller dylikt (Klapp, 2015, s. 30).

Religionskunskapslärarna i intervjun hävdar dessutom att den formativa och summativa går till större delen hand i hand eftersom den formativa är nödvändig för att elevens kunskaper ska testas i flera led innan det resulterar i ett summativt betyg (Jönsson, 2013). Hade den summativa vägt mer än den formativa hade det resulterat i att lärarna hade fastställt ett betyg och inte testat elevens kunskaper i flera led, vilket leder till att betyget inte blir tillförlitligt. Lars hävdade att ”det inte finns stöd i läroplanen för att använda summativ bedömning”. Utgångspunkten i Lars arbetssätt är att han arbetar inom bestämda ramar som ramfaktorteorin hävdar lärare arbetar inom (Pettersen, 2008).

Under intervjuerna med lärarna framförde samtliga lärare att de inte tillämpar en summativ bedömning i processen av lärande. Lärarna betonar vikten av att samtliga elever ska utvecklas i sitt lärande och förstå innehållet i religionskunskap, därav utesluter lärarna provfrågor i form av begrepp och fakta. Lars hävdar att analys bör ske för att uppnå ett E i ämnet, därav är summativ bedömning inte optimalt i något ämne. Under intervjuerna

betonades formativ över summativ bedömning, lärarna betonade den formativa och hänvisade till läro- och kunskapsmålen som ett stöd för bedömningspraktiken.

4 Slutsats

Slutsatsen i denna uppsats är att besvara de frågeställningar som valdes under studiens syfte. Den första frågeställningen i denna studie är lyder: ”Inför vilka utmaningar står religionskunskapslärare när det gäller att bedöma elever?”. Resultatet av studien är att lärare uppfattar bedömning som utmanande och hade föredragit undvika den delen i sitt arbete. Samtidigt påpekar samtliga att bedömning är gynnsamt både för läraren och eleven, detta för att eleven inhämtar kunskap om vad hen kan arbeta vidare med och förstå till viss grad vad eleven uppnår i ämnet. För en del elever kan det vara motiverande och för en del omvänt. Bedömning är utmanande men det måste utföras och det påpekar även religionskunskapslärarna i intervjun. Utmaningarna i arbetet med bedömning menar lärarna att många faktorer spelar roll för att bedömning ska bli likvärdig och rättvis. Utmaningarna är enligt Hanna, ”att räkna till när man har en stor klass” och som Lisa, Anna, Lars och Patrik pekar på krävs det rikligt med tid för att hjälpa samtliga elever. I och med att det är en 50 poängs kurs är Lisa, Anna, Lars och Patrik begränsade i sitt arbete. Slutsatsen i denna frågeställning är att utmaningen är tid som lärare i gymnasieskolor inte har och för Hanna som är grundskolelärare är det antalet elever som begränsar henne från att räkna till. Slutsatsen kan kopplas till ramfaktorteorin som pekar på att Lisa, Anna, Lars och Patrik arbetar efter tidsramar som begränsar dem i att fullborda den formativa bedömningen (Lundgren, 1999). Hanna arbetar inom organisatoriska ramar som begränsar möjligheten för henne att räkna till för samtliga elever.

Studiens andra frågeställning lyder: ”Hur de ser på formativ bedömning?”. Slutsatsen är att formativ bedömning går att tillämpa och ska tillämpas. Det viktiga är att eleven får möjlighet att utvecklas och nå ett mål. Lars pekar på att det är på det viset han tolkar läro- och kunskapskraven och det är de ramarna lärare behöver förhålla sig till för att ge eleven möjligheten till att utvecklas. Utmaningen med den formativa bedömningen är tidsbristen, kursen är komprimerad för intervjupersonerna Lars, Anna, Lisa och Patrik vilket innebär att de har tiden att förhålla sig till. Intervjupersonerna hade velat tillämpa mer av den formativa och även tillämpa fler bedömningsmetoder för att nå den formativa bedömningen ytterligare, dock är det endast möjligt om kursen hade varit på 100poäng. Hanna som är religionskunskapslärare hävdar att det finns ett större utrymme för henne att tillämpa den formativa bedömningen och det är den hon förhåller sig till.

Den andra frågan lyder, ”Hur ser religionskunskapslärare på den summativa bedömningen?”. Slutsatsen är att den inte går och tillämpa i processen men kan användas för

att ge ett slutgiltigt betyg eller som Patrik pekade på ”en summativ avstämning”. Samtliga lärare tillämpar läroplanen och pekar på det som stöd för deras bedömningsarbete. Den summativa var inte lika aktuell som den formativa eftersom samtliga lärare ansåg att läroplanen inte ger stöd för bedömningspraktiken under elevernas läroprocess. Som tidigare nämnt, pekar intervjupersonerna på att den summativa och formativa bedömningen bör dock gå hand i hand. Lärarna bör tillämpa den formativa för att testa elevens kunskaper i flera led innan ett summativ betyg fastställs (Klapp, 2015, s.61).

Området kring bedömningspraktiker i religionskunskapsämnet och hur lärare förhåller sig till dem är relativt outforskat, hade jag haft längre tid på att samla in material hade studien kunnat studera både lärare och elever. På detta sätt hade ytterligare perspektiv samlats in i hur den formativa och summativa påverkar eleverna samt vad de anser är lämpligt för dem. Observationer är dessutom en väg att observera hur bedömning går till i klassrum och hade bidragit en hel del till studien.

Som tidigare nämnt är bedömning komplicerat och det som genomsyrar varje lärares vardag. På grund av faktorer som tid, klasstorlek och resurser är det ett intressant fält att forska mer inom med inriktning i religionskunskapsämnet. Studien har besvarat flertal frågor hos mig vilket jag tar med mig i min framtida roll som religionskunskapslärare.

5 Käll- och litteraturförteckning

Black, P., & Wiliam, D. (2018). *Classroom assessment and pedagogy*. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 25(6), 551-575.

Black, P., & Wiliam, D. (2001). *Inside the black box: Raising standards through classroom assessment*. Northumberland LEA.

Black, P. J., & Wiliam, D. (1998). *Inside the black box: raising standards through classroom assessment* (London, King's College London School of Education).

Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. (2., [rev.] uppl.) Malmö: Liber.

Dalen, M. (2015). *Intervju som forskningsmetod*. Malmö: Gleerups.

Esaiasson P., Gilliam M., Oskarsson H., Towns A., Wängnerud L. (2017). *Metodpraktikan. Konsten att studera samhälle, individ och marknad*. Stockholm: Wolters Kluwer.

Fancourt, N. P. M. (2008). *Self-assessment in religious education* (Doctoral dissertation, University of Warwick).

Hattie, J. (2003). *Formative and summative interpretations of assessment information*. Retrieved September, 28, 2011.

Hirsh, Å. (2017). *Bedömning i skolan–vad och varför?*. Stockholm: Skolverket.

Jansson, T. (2011). *Vad kommer på provet? Gymnasielärares provpraxis i samhällskunskap*. Karlstad: Karlstad University Studies.

Jansson, T. (2011). *Vad kommer på provet?: gymnasielärares provpraxis i samhällskunskap* (Doctoral dissertation, Karlstads universitet).

Jönsson, A., & Odenstad, C. (2014). *Bedömning i SO: för grundskolan*. Gleerups Utbildning AB.

- Jönsson, A. (2013). *Lärande bedömning*. Malmö: Gleerups.
- Klapp, A. (2015). *Bedömning, betyg och lärande*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Kvale, S. (2008). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Lindberg, V., & Forsberg, E. (2010). *Svensk forskning om bedömning: en kartläggning*. Vetenskapsrådet.
- Lindskog, M. (2013). *Lärare och forskare. Religion och Livsfrågor*, 41(2). 12.
- Lundgren, U. (1999). Ramfaktorteori och praktisk utbildningsplanering. *Pedagogisk formning i Sverige*, ärg 4, nr 1 1999).
- Pettersen, R. C., & Torhell, S. E. (2008). *Kvalitetslärande i högre utbildning: introduktion till problem-och praktikbaserad didaktik*. Studentlitteratur.
- Skolverket (2013). *Forskning för klassrummet: vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet i praktiken*.
- Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet

6 Bilaga 1

Intervjuguide

Denna del har utformats med hjälp av Monica Dalens (2015) bok *Intervju som metod* (s. 35–37).

1. Hur länge har du arbetat som religionskunskapslärare?
2. Vad är bedömning för dig? Bra eller dåligt? Motivera ditt svar!
3. Vilka bedömningsformer tillämpas i undervisningen?
4. Vilka bedömningspraktiker fungerar bäst i kursen?
5. Vilka svårigheter och möjligheter ser du med de bedömningsformer du tillämpar i Religionskunskap 1?
6. Vilken eller vilka bedömningsformer är bäst enligt dig och varför?
7. Finns det någon eller några bedömningsformer som du skulle önska dig att kunna använda dig av? Varför?
8. Beskriv hur du går tillväga när du använder dig av bedömningsformer i religionskunskap 1
9. När du tillämpar bedömningsformer i ämnet religionskunskap 1, motiverar du då ditt val av bedömningsform eller bedömningsformer till eleverna med hjälp av läroplanen och kursplanen?
10. Hur ser du på formativ bedömning respektive summativ i religionskunskap 1?
11. Går det att tillämpa? Motivera ditt svar!
12. Om du har använt dig av formativ respektive summativ bedömning, hur har du gått tillväga? Har det fungerat?