



GÖTEBORGS  
UNIVERSITET

# Prov i samhällskunskap

En kvalitativ studie av provkonstruktioner i  
Samhällskunskap 1b

Namn: Katja Pekka

Program:

Ämneslärarprogrammet Antal

ord: 9378

Betyg: VG



Uppsats/Examensarbete: 15 hp  
Kurs: LGSH2A  
Nivå: Avancerad nivå  
Termin/år: VT 2020  
Handledare: Ann-Kristin Jonasson  
Examinator: Lisbeth Aggestam  
Kod: VT20-2490-0035

---

Nyckelord: Samhällskunskap, ämnestradition, ämnessyn, formell och verkställd läroplan, prov

## Abstract

Samhällskunskapen är ett historiskt ungt ämne med en tvärvetenskaplig karaktär som ska hantera ett omfattande stoffinnehåll och syftar till att främja elevers kunskaper, vetenskapliga arbetssätt och medborgarskap. Ämnets läroplan har beskrivits som otydlig med ett stort tolkningsutrymme samtidigt som den ämnesspecifika didaktiken beskrivits som outvecklad eller splittrad. Uppsatsen har ämnat att undersöka hur samhällskunskapens läroplan verkställs i form av skriftliga prov på det statsvetenskapliga kunskapsinnehållet och om detta har förändrats efter läroplansreformen 2011. Detta genomfördes genom kvalitativa innehållsanalyser av 16 provkonstruktioner som jämförts med tidigare forskning. Resultaten tyder på att den verkställda läroplanen har förändrats och att en formmässig, framför en innehållsmässig, närhet till den formella läroplanen går att se. Vidare kan undersökningen inte urskilja en tydlig ämnestradition i de undersökta provkonstruktionerna då innehåll och form i proven kombineras och fördelas på olika sätt av olika lärare.

# Innehåll

<b>1</b>	<b>Inledning</b> .....	<b>1</b>
1.1	Syfte.....	2
<b>2</b>	<b>Teori och tidigare forskning</b> .....	<b>3</b>
2.1	Samhällskunskap som skolämne .....	3
2.1.1	Den uppfattade samhällskunskapen.....	4
2.2	Implementering av läroplaner .....	4
2.3	Den verkställda samhällskunskapen: Provpraxis .....	5
2.4	Ett samhällskunskapsprovs karaktär .....	7
2.4.1	Fakta och förståelsefrågor i samhällskunskapsprov .....	9
2.4.1.1	Analyserande förståelsefrågor .....	10
2.4.1.2	Diskuterande förståelsefrågor.....	11
<b>3</b>	<b>Frågeställning</b> .....	<b>12</b>
<b>4</b>	<b>Metod och material</b> .....	<b>13</b>
4.1	Innehållsanalys som metod .....	13
4.2	Materialinsamling och texturval.....	14
4.3	Tillvägagångssätt.....	15
<b>5</b>	<b>Resultat och analys</b> .....	<b>17</b>
5.1	Provpraxis på det statsvetenskapliga kunskapsområdet.....	17
5.1.1	Faktafrågor i samhällskunskapsprov .....	18
5.1.2	Förståelsefrågor: Analys.....	19
5.1.3	Förståelsefrågor: Diskussion .....	21
5.2	Provpraxis nu och då .....	23
5.3	Skiljer sig provpraxisen åt lärare emellan? .....	24
<b>6</b>	<b>Slutsats och diskussion</b> .....	<b>26</b>

6.1	Vidare forskning och relevans för lärarprofessionen .....	27
<b>7</b>	<b>Referenslista .....</b>	<b>29</b>
<b>8</b>	<b>Bilagor .....</b>	<b>31</b>
8.1	Informationsbrev .....	31

# 1 Inledning

Läroplaner har flera funktioner och kan analyseras utifrån flera perspektiv: hur läroplanen formuleras på en politisk arena som en formell läroplan; hur läroplanen transformeras och uppfattas i mötet mellan styrdokument, verksamhet och lärare och hur läroplanen verkställs och realiserar – alltså vad läroplanen resulterar i – i ett klassrum. (Gundem, 1997; Linde, 2012; Odenstad, 2010). Om den formella läroplanen är otydlig eller skiljer sig för mycket från lärarkårens praktiker, kan läroplanen verkställas på ett annat sätt än vad som föreskrivs av de formella styrdokumenterna (Odenstad, 2010). Antingen kan en rådande ämnestradition komma att styra, eller så lämnas det ett stort tolkningsutrymme till lärare och deras personliga ämnessyn om vad ämnets syfte är och vad ämnet ska innehålla<sup>1</sup> (Linde, 2012; Odenstad, 2010:58). Att lärare har olika praktiker kan i sin tur påverka skolans likvärdighetsuppdrag i den mening att innehållet i utbildningen kan komma att skilja sig åt.

Samhällskunskapen har på grund av sin tvärvetenskapliga karaktär beskrivits som ”kalejdoskopiskt och fragmentariskt” (Sandahl, 2018) – otydligt utifrån ett läroplansperspektiv. Vidare beskrivs ämnet inneha en splittrad, otydlig ämnesdidaktik (Sandahl, 2014). Det ämnesdidaktiska forskningsfältet försöker svara på frågorna *hur*, *vad* och *varför* – hur ska man undervisa i ett ämne, vad ska man undervisa om och varför är just det innehållet viktigt (Virta & Långström, 2011). Då det inte finns en tydlig ämnesdidaktik inom samhällskunskapen att förhålla sig till, blir det intressant att undersöka och förstå hur ämnet realiserar av lärare i skolan, det vill säga hur den formella läroplanen verkställs.

Inom ramen för den tidigare läroplanen för gymnasiet (Lpf94) har den verkställda läroplanen undersökts genom att analysera samhällskunskapslärares provkonstruktioner (Jansson, 2011; Lindmark, 2013; Odenstad, 2010). Resultaten visade på diskrepans mellan den formella läroplanen och den verkställda (2010), samt mellan lärares uppfattade läroplan och den verkställda (2011; 2013).

Forskning på lärares provkonstruktioner inom samhällskunskapen har dock inte bedrivits efter gymnasiereformen 2011. Ett av motiven för gymnasiereformen var att tydliggöra skolämnenas

---

<sup>1</sup> Uppsatsen kommer att använda begreppet ämnessyn för att beskriva en enskild lärares uppfattning av ämnet, och ämnestradition för att beskriva en rådande kollektiv ämnesuppfattning.

innehåll och göra gymnasieskolan mer likvärdig (SOU 2008:27). Den nya läroplanen i samhällskunskap har fått ett mer specificerat innehåll som förtydligats och konkretiserats och bland annat krav på analysförmågor skrivits fram (Gy11; jfr. Lpf94). Om den nya läroplanen (som inte är så ny längre) har blivit tydligare, borde det också innebära att lärares provpraxis har förändrats, vilket är vad denna uppsats syftar till att undersöka.

## 1.1 Syfte

Denna uppsats syftar till att undersöka och sedan jämföra den realiserade, verkställda, läroplanen i form av provpraxis. Det gör att uppsatsen undersöker implementeringen av läroplanen ur ett nedifrånperspektiv där utgångspunkten är i tillämparnas handlingar (Odenstad, 2010, s. 36). Jämförelsen kommer att ske med den tidigare forskningen om samhällskunskapslärares provpraxis som bedrivits under Lpf 94.

Detta kommer att göras genom att kvalitativt analysera provkonstruktioner som relaterar till det statsvetenskapliga kunskapsområdet inom ramen för kursen Samhällskunskap 1b, som läses på de studieförberedande programmen. Uppsatsen kommer således inte kunna uttala sig om provpraxis i den yrkesförberedande delen av gymnasieskolan.

## 2 Teori och tidigare forskning

### 2.1 Samhällskunskap som skolämne

Samhällskunskap som skolämne beskrivs som ”ett politiskt skapat ämne och har ingen direkt motsvarighet bland de akademiska disciplinerna” (Sandahl, 2018, s. 49). Ämnet är alltså tvärvetenskapligt och grundar sig i flera olika vetenskapliga discipliner där en mängd olika discipliner. Skolverket beskriver ämnet som att ”det har sin bas inom statsvetenskap, sociologi och nationalekonomi, men även andra samhällsvetenskapliga och humanistiska discipliner ingår” (Skolverket, 2011a). Förutom att ämnet ska utveckla elevers kunskaper ska elever även utveckla ett vetenskapligt förhållningssätt till innehållet och så ska ”undervisningen bidra till att skapa förutsättningar för ett aktivt deltagande i samhällslivet” (Ibid, s. 1).

En större förändring som skett i och med läroplansreformen 2011 är att ämnesplanen för samhällskunskap idag betonar det vetenskapliga förhållningssättet mer än den föregående – ett tydligt fokus ligger på att utveckla elevers ämneskompetenser som utgörs av ”stoffinnehåll och ett samhällsvetenskapligt arbetssätt” (Sandahl, 2014, s. 77). Sandahl ställer ämneskompetens emot medborgarkompetens och menar alltså att i rådande läroplan så är det ämnets vetenskapliga aspekter som är dominerande på bekostnad att främja den aktiva medborgaren. I GY 11 utgörs den aktiva medborgaren av ”en källkritisk inställning till information och att göra sin röst hörd i samhällslivet genom att visa sina (vetenskapliga) kunskaper” (ibid, s. 73). Sandahl problematiserar samtidigt läroplanen och menar att den inte gett tydliga didaktiska verktyg för att lärare ska kunna utveckla det samhällsvetenskapliga arbetssättet. Läroplansreformen har istället främst utökat stoffinnehållet som lärare ska hinna med i undervisningen:

*Det finns inget begrepp som hjälper lärarna att strukturera innehållet, snarare läggs ytterligare raster på det centrala innehållet genom att det ska studeras ur historiska, politiska, ekonomiska och sociala perspektiv och med lokala, nationella och globala aspekter. (Sandahl, 2014 s. 73)*

Den omfattade mängden av innehåll i samhällskunskapens läroplan har skapat diskussioner om att stofffrängsel förekommer i ämnet – att det är en praktisk utmaning att hinna med att undervisa om allt innehåll i samhällskunskapen (Morén, 2017, s.14; Sandahl, 2018, s. 73).

### 2.1.1 Den uppfattade samhällskunskapen

Hur lärare uppfattar samhällskunskapens syfte och uppdrag har undersökts av Lindmark inom ramen för Lpf 94, där fyra idealtyper för ämnet (ämneskonceptioner<sup>2</sup>) skapas utifrån intervjuer med lärare. Den uppfattade läroplanen får hos lärarna fyra olika former, där samhällskunskapen kan uppfattas som fakta- och begreppsriktad; värdegrundsinriktad; samhällsanalytiskt inriktad eller medborgarfärdighetsinriktad (2013, s. 66 f.). Lärare lägger därmed olika tyngd vid vad och hur ämnet ska vara. Den fakta- och begreppsriktade lärarens mål är att lära elever hur ett samhälle är uppbyggt och dess funktion. Eleven ska känna till, kunna definiera och beskriva viktiga fakta och begrepp (Ibid. s. 66). Den värdegrundsinriktade läraren vill fostra goda samhällsmedborgare och vill att eleverna ska ”införliva värden och normer som demokratiskt förhållningssätt, solidaritetstänkande, jämlikhetstänkande eller empatisk förmåga” (Ibid. s. 67). Den samhällsanalytiskt inriktade läraren har enligt Lindmark som mål att utveckla elevers ”analytiska kunskaper att förklara, analysera och kritiskt granska samhällsfenomen och samhällsfrågor” (Ibid). Denna konception går att jämföra med dagens läroplans vetenskapliga förhållningssätt. Slutligen förekommer också den medborgarfärdighetsinriktade läraren, hos vem det centrala ligger i att främja elevers aktiva samhällsdeltagande både i och utanför skolan, samt i framtiden (Ibid). En majoritet av lärarna i Lindmarks studie hade medborgarfärdighetsinriktad ämnessyn, följt av fakta- och begreppsriktad (Ibid, s. 155 f.). Den samhällsanalytiska och värdegrundsinriktade ämnessynen förkom i minst uträkning bland lärarna, vilket blir intressant i ljuset av nuvarande läroplans framskrivningar av ämnets vetenskapliga förhållningssätt.

## 2.2 Implementering av läroplaner

Tidigare forskning som undersökt lärares provpraxis har visat på att en lärares ämnessyn, alltså uppfattning om läroplanen, dess ämnesplan och betygskriterier, inte nödvändigtvis ämnessynen i provpraxisen - hur läraren verkställer läroplanen i sina prov. Den uppfattade och den verkställda läroplanen verkar alltså skilja sig åt. Eftersom den verkställda läroplanen är den som har ett direkt inflytande på hur elever sedan uppfattar ämnet och vilka kunskaper de tar med sig från undervisningen, så blir det viktigt att vidare studera hur denna verkställda läroplan ser ut.

Hur läroplanen verkställs påverkas av lärares ämnessyn som innefattar en innehållsaspekt – vilket stoff som ska behandlas, och en formaspekt – vilka förmågor och färdigheter som ska

---

<sup>2</sup> Ämneskonception kan förstås som Lindmarks begrepp för ämnessyn. (Jfr. Lindmark, 2013, s. 30)



utvecklas. Om ämnessynen delas av eller är vedertagen av utövarna (alltså lärarna) går det att istället formulera denna som en ämnestradition (Odenstad, 2010, s. 57f.). Samhällskunskapen har tidigare definierats som ett svagt avgränsat och inramat ämne gällande formell läroplan, vilket innebär att lärares tolkningsutrymme ökar och att ämnessynen får en större påverkan på den verkställda läroplanen (Linde, 2012, s. 65). Detta innebär att om lärare verkställer läroplanen på olika sätt sinsemellan, kan det tyda på att den formella läroplanen är otydligt formulerad och att utbildningen inte blir innehållsmässigt likvärdig. Gör lärare likadant men praxisen inte överensstämmer med den formella läroplanen, talar det däremot för att en ämnestradition råder, som är starkare än styrdokumentens formuleringar. Likvärdigheten blir då större men skiljer sig samtidigt från den formella läroplanen.

När den verkställda läroplanen har undersökts genom provpraxis visar sig olika resultat gällande om det förekommer en ämnestradition i samhällskunskapen. Odenstad analyserar provkonstruktioners innehåll och form och menar att skillnader mellan formell och verkställd läroplan förekommer, samt att en ämnestradition förekommer då lärarnas prov är lika gällande stofinnehåll och att sambandet mellan kunskapsområde (statsvetenskapligt, nationalekonomiskt, sociologiskt) och (fråge)form är tydligare än skillnader på form i ett kunskapsområde (2010, s.148). Jansson analyserar provkonstruktioner endast utifrån form och resultaten skiljer sig från Odenstads då skillnader mellan lärares praktiker förekommer på ett sådant sätt att det påverkar likvärdigheten bedömningsmässigt (2011, s. 150).

### 2.3 Den verkställda samhällskunskapen: Provpraxis

Hur samhällskunskapslärares prov ser ut och vad de innehåller har studerats inom ramen för högstadiet (Svingby, 1998) och gymnasieskolan (Jansson, 2011; Lindmark, 2013; Odenstad, 2010). Ingen ny forskning om samhällslärares provpraxis har bedrivits inom ramen för den nya läroplanen Gy 11, vilket är vad föreliggande studie syftar att bidra till. Detta avsnitt kommer att mer ingående redogöra för den tidigare forskningen på hur läroplanen verkställs genom skriftliga prov.

En invändning mot att definiera hur läroplanen verkställs genom att endast analysera prov kan göras på grunderna att undervisning och även examinationer sker även på andra sätt än skriftliga prov. Samtidigt visar tidigare forskning på att skriftliga prov påverkar elevers inlärningsstrate-

gier (Marton et. al, 2005), utöver det används skriftliga prov i stor utsträckning som examinationsform (Odenstad, 2010, s. 73; Jansson 2011, s. 41). Både innehållet och formen för prov påverkar hur man anpassar sin inläring. Marton et. al. menar att ”den viktigaste påverkansfaktorn på sättet att lära utgör det faktum att man via proven, oavsett hur de är konstruerade, förmedlar en viss bild av vad som är värt att lära” (2005, s. 108). I ljuset av detta, blir det svårt att komma bort ifrån att prov utgör en viktig del i hur läroplanen verkställs och i sin tur vad den förmedlar till elever om ett ämne.

I Odenstad och Janssons avhandlingar är provanalys det huvudsakliga syftet med avhandlingarna, hos Lindmark är analyser av prov en delstudie inom ett övergripande syfte att undersöka samhällskunskapslärares ämneskonceptioner. Odenstad jämför provkonstruktionerna med skrivelser i den formella läroplanen. Jansson och Lindmark ställer i huvudsak proven i relation till lärares utsagor – den uppfattade läroplanen. Dock förekommer även jämförelser med den formella läroplanen. Samtliga författare hittar diskrepanser mellan formell, uppfattad och verkställd läroplan. Odenstad och Jansson mellan formell och verkställd läroplan – ”kopplingen mellan lärarnas prov och kursmålen är svag” (2011, s. 115; jfr 2010, s. 148). Jansson och Lindmark visar även på skillnader mellan uppfattad och verkställd läroplan – lärare har alltså en bild av att de gör en sak, men examinerar något annat (Lindmark, 2013).

Både Jansson och Odenstads resultat pekar på att proven har en svag koppling till den formella läroplanen genom att de bara testar vissa delar av kursmålen (2010, s. 150) och främst är utformade i relation till kunskapskraven (2011, s. 151). Den svaga kopplingen till kursplanen kan man se i Odenstads avhandling där många av kursplanens delar är frånvarande i proven. Proven behandlar exempelvis inte demokratins framväxt, det politiska systemets funktion domineras av frågor som rör den nationella nivån och förståelse för hur man kan påverka politiska beslut efterfrågas i princip inte (2010, s. 140f.). En mer konkret beskrivning av ämnesinnehållet ges:

*Inom kategorin Sveriges statsskick, demokrati, ideologier och partier kretsar flertalet av provfrågorna kring riksdag och regering. Demokratifrågorna är kopplade till valsystemet, men även frågor kring till exempel demokratins problem och brister förekommer. Ideologifrågorna är inriktade på liberalism, konservatism och socialism. (2010, s. 129)*

Lindmark som intervjuat lärare om deras ämneskonceptioner hittar skillnader mellan deras utsagor och uppfattningar om ämnet och deras provpraxis:

*I enkäten är det 13 av 60 lärare som ger uttryck för den fakta- och begreppsriktade ämneskonceptionen medan en klar majoritet av de skriftliga proven består av frågor som har karaktären av denna ämneskonception. (Lindmark, 2013, s. 157f.)*

I ljuset av ämnets svaga inramning och utrymme för tolkning, blir diskrepansen problematisk i den mening att de val lärare gör har stor betydelse för hur ämnet framställs och dess effekt på elevers kunskaper. Jansson hittar också diskrepanser på en provfrågenivå där lärare kunde definiera frågor som analyserande förståelsefrågor, när de vid närmare anblick egentligen var faktafrågor. Det tolkades i ljuset av att läroplanen inte gav tydliga definitioner av vad förmågorna innebar, vilket skapade en tolkningslucka som lärare själva fick fylla i. Att fylla i luckan på ett adekvat sätt påverkades av praktiska ramfaktorer som tid och förutsättningar för att formulera valida prov, men också bristande didaktiska reflektioner kring provfrågors utformning (Jansson, 2011, s. 152). Ställs Lindmarks och Janssons resultat i ljuset av varandra, verkar det heller inte som att lärares ämnessyn har en så stor betydelse för hur proven sedan utformas, utan att detta snarare kan relateras till organisatoriska ramfaktorer och didaktisk skärpa, där det senare också beskrivits som otydligt i ämnet och i behov av att utvecklas (Sandahl, 2014).

## 2.4 Ett samhällskunskapsprovs karaktär

Detta avsnitt kommer att djupare gå in på hur prov i tidigare forskning karaktäriserats. Avsnittet bygger på Jansson (2011), Lindmark (2013) och Odenstad (2010) där samtliga analyserat prov som behandlar det statsvetenskapliga kunskapsområdet, vilket innehållsmässigt inbegriper delarna *Sveriges statskick, demokrati, ideologier och partier* (2010, s. 109; jfr. 2011, s. 35; 2013, s. 124). Detta kunskapsområde är föremålet för uppsatsens föreliggande analys och jämförelse.

Lindmark undersöker ämneskonceptionen både ut ett uppfattat och verkställt läroplansperspektiv, där provanalysen står för det verkställda (Lindmark, 2013). Christina Odenstad (2010) undersöker vilka ämnessyner som förekommer i prov, där samhällskunskapen framträder som ett *orienterings-, analys- och diskussionsämne* (s. 154). Begreppsapparaterna har i mångt och mycket samma beståndsdelar genom att de kategoriseras efter liknade frågetyper och kan ses motsvara varandra (jfr. 2013, s.131 f.):

- Orienteringsprofilen motsvarar den fakta- och begreppsriktade ämneskonceptionen då båda utgörs av faktafrågor

- Analysprofilen motsvarar den samhällsanalytiska konceptionen, båda utgörs av analyserande förståelsefrågor
- Diskussionsprofilen motsvarar den medborgarfärdighetsinriktade konceptionen, båda utgörs av diskuterande förståelsefrågor

Skillnaden ligger i att Lindmark skapat idealtyperna genom intervjuer med lärare, och Odenstad genom analys av provkonstruktioner. Uppsatsens analytiska ramverk kommer att relatera till Odenstads ämnessyner, hur dess beståndsdelar – frågetyperna – definieras, kommer i nästkommande avsnitt att beskrivas och utgöra uppsatsens analytiska ramverk.

I kunskapsområden som domineras av faktafrågor träder ämnet fram som ett *orienteringsämne* där eleverna orienterar sig inom området och informeras om hur samhället är organiserat. I kunskapsområden vars prov kännetecknas av en större del förståelsefrågor blir samhällskunskapen istället ett *analysämne* där elever ska kunna se orsaker och konsekvenser, analysera, jämföra och se för- och nackdelar. I vissa prov förekommer även att elever ska kunna ”ta ställning och kunna motivera sina ståndpunkter” (2010, s. 133) liksom att resonera och argumentera för dessa. I sådana kunskapsområden framträder samhällskunskapen istället som ett *diskussionsämne*. Detta kan likställas med de kognitiva processerna *värdera* och *skapa* (jfr. Jansson, 2011, s. 29; Lindmark, 2013, s.149).

Samtliga författare visar på att det statsvetenskapliga kunskapsområdet till skillnad från det nationalekonomiska och sociologiska, präglas av en fakta- och begreppsriktad provpraxis där elever främst ska redogöra för olika ”begrepp och företeelser” (2010, s. 133, jfr. 2011 s. 28; 2013 s. 124). Samtidigt visar samtliga avhandlingar på att området har inslag av frågor med en analytisk inriktning men menar att dessa förekommer i mindre utsträckning. Det som är mest frånvarande är diskussionsfrågor där ”eleverna ska komma med lösningar, tillämpa sina kunskaper eller lösa problem [...] granska fakta eller jämföra sina egna ståndpunkter med andras” (Odenstad, 2010, s. 146). Samhällskunskapen som ett *medborgarfärdighetsinriktat diskussionsämne* där elever ska *skapa* och *värdera* inte bara i relation till eget tyckande utan även andras perspektiv, verkar alltså lysa med sin relativa frånvaro i prov som behandlar det statsvetenskapliga kunskapsområdet (Jansson, 2011, s. 110; Lindmark, 2013, s. 121; Odenstad, 2010, s. 129). Då undervisningen i samhällskunskap ska ”bidra till att skapa förutsättningar för ett aktivt deltagande i samhällslivet” (Skolverket, 2011a), väcks frågan om vilket effekt det får på eleverna, att det statsvetenskapliga innehållet verkställs som orienterande, eftersom detta i sig innebär att eleverna intar en mer passiv roll till ämnesstoffet.

Sammantaget har alltså den verkställda läroplanen på det statsvetenskapliga kunskapsinnehållet under föregående läroplan framställts som ett orienteringsämne. Den verkställda läroplanens orienterande karaktär skiljde sig från den formella läroplanens skrivningar. Diskrepansen har beskrivits som en effekt av en ämnestradition av Odenstad, då hennes analys pekat på att olika lärare har liknande provpraxis (2010, s. 145). Jansson har utifrån sin analys däremot beskrivit diskrepansen som skild mellan lärarna (2011, s. 147f.).

Diskrepanserna innebär att det har gått att ifrågasätta om skolans likvärdighetsuppdrag faktiskt uppfyllts i det avseende att elever i skriftliga prov inte examinerats likvärdigt gällande (sak)innehåll och (fråge)form. Läroplansreformen 2011 har syftat till att tydliggöra den formella läroplanen och således stärka likvärdigheten, men invändningar gällande den nya läroplanens tydlighet har gjorts (Sandahl, 2014; 2018).

#### **2.4.1 Fakta och förståelsefrågor i samhällskunskapsprov**

Prov och dess relation till inläring diskuteras av Marton et. al 2005. Både innehållet och formen för prov påverkar hur man anpassar sin inläring. Författarna menar dock att ”den viktigaste påverkansfaktorn på sättet att lära utgör det faktum att man via proven, oavsett hur de är konstruerade, förmedlar en viss bild av vad som är värt att lära” (Marton et. al, 2005, s. 108). Att använda sig av faktainriktade frågor som relaterar till ”isolerade kunskapsbitar” i både undervisning och prov styr elever mot ytinriktade inlärningsstrategier som resulterar i kunskaper som snabbt glöms bort. Förståelseinriktade frågor som siktar mot förståelse av ”grundläggande antaganden och principer” (Ibid, s.108) kräver en djupare inlärningsstrategi och leder mot kunskaper som bärs med länge.

Provfrågor kan alltså i ett första steg delas in som fakta- eller förståelsefrågor. Faktafrågor kännetecknas av att ”information kring olika termer och begrepp efterfrågas” och där svaren kan vara rätt eller fel – inom kunskapsområdet som frågan behandlar ”råder en form av överenskommelse om vad som gäller” (Odenstad, 2010, s. 96). Syftet med faktafrågor i samhällskunskapsprov blir således att orientera eleverna inom ämnet och informera eleverna om hur ett samhälle är organiserat. Faktafrågorna relaterar även till den kognitiva processen att minnas, och innebär att eleverna antingen kan känna igen eller komma ihåg information (Jansson, 2011,

s. 28). En faktafråga skulle således kunna vara att eleven ska redogöra för ett begrepp eller återge riksdagens uppgifter (Lindmark, 2013, s. 118; Odenstad, 2010, s. 98f.).

Förståelsefrågorna kräver att uppgiften ”innehåller moment som är nya för eleverna” (Jansson, 2011, s. 28). Förståelsefrågorna kännetecknas alltså av att eleverna måste kunna använda sig av fakta och begrepp, kunna sätta det i sammanhang, och visa på förståelse. Odenstad skriver: ”Det kan vara att förklara varför något är som det är eller att se orsaker, konsekvenser och åtgärder. I denna kategori ingår även frågor där eleverna får visa olika förmågor och färdigheter som att kunna tillämpa sina kunskaper, att jämföra, analysera, resonera eller argumentera” (2010, s. 96). Dessa typer av frågor kan alltså rymma två olika dimensioner – en analyserande och en diskuterade. I uppsatsens analytiska ramverk kommer förståelsefrågorna delas upp i dessa två dimensioner:

<b>Tema</b>	<b>Kategorier</b>	<b>Kodningsenheter</b>
Orienterings- ämne	Faktafrågor	Kännetecknande ord: <i>Vad, vilka, vem, när, var, nämn, räkna upp, förklara (redogör för)</i> . Kognitiva processer: <i>Minnas</i>
Analysämne	Förståelsefrågor (analys)	Kännetecknande ord: <i>Jämför, analysera, förklara (...varför ett fenomen fungerar som det gör), dra slutsatser, se orsaker och konsekvenser, använda analysmodellen</i> . Kognitiva processer: <i>Förstå, tillämpa, analysera</i>
Diskussions- ämne	Förståelsefrågor (diskussion)	Kännetecknande ord: <i>Diskutera, resonera, argumentera, föreslå lösningar, ta ställning, motivera</i> . Kognitiva processer: <i>Värdera, skapa, producera</i>

(Jansson, 2011; Odenstad, 2010)

#### 2.4.1.1 Analyserande förståelsefrågor

Analysfrågor kännetecknas av att elever ska kunna se orsaker och konsekvenser, analysera, jämföra och se för- och nackdelar (Odenstad, 2010, s. 133). Analysfrågor kännetecknas av följande kognitiva processer (Jansson, 2011):

*Förstå: greppa kunskap och göra till sig egen genom att tolka, exemplifiera, klassificera, sammanfatta, dra slutsatser, jämföra och förklara (s. 28)*

*Tillämpa: använda procedurer för att lösa problem: verkställa och applicera – välja processer för att lösa okända uppgifter (s. 29)*

*Analysera: särskilja, organisera, tillskriva (s. 29)*

Ett exempel på en analyserade fråga kan således se ut på följande vis: *Varför kan fri opinionsbildning bli ett problem i ett demokratiskt land?* (Jansson, 2011, s. 80). Frågorna går alltså ut på att eleverna ska ”kunna förklara, analysera och källkritiskt granska samhällsföreteelser och samhällsfrågor” (Lindmark 2013, s. 67).

#### **2.4.1.2 Diskuterande förståelsefrågor**

Diskussionsfrågorna urskiljer sig från analysfrågorna genom att huvudfokus ligger på att elever i denna typ av fråga själv måste ta ställning, motivera och argumentera för sin ståndpunkt (Odenstad, 2010, s. 133). Dessa typer av frågor innehåller följande kognitiva processer (Jansson, 2011):

*Värdera: göra bedömningar baserade på olika interna (kontrollera) eller externa kriterier (kritisera). (s. 29)*

*Skapa: ur olika källor komma fram till en egen syntes, det ska vara något för personen nytt, det vill säga inte ett återgivande av andras tankar (generera, planera och producera) (s. 30)*

Ett exempel på en sådan diskussionsfråga kan alltså vara (Lindmark, 2013, s. 121):

*Nu vet du hur det går till när vi röstar och fattar politiska beslut i Sverige. Tycker du att det kunde göras på något annat sätt? Skriv ned dina funderingar och kom med förslag på förändringar. Det kan t.ex. röra sig om hur länge politikerna sitter, rösträttsålder, om fler beslut som ska fattas på kommunal nivå osv.*

*Beskriv din drömdemokrati helt enkelt!*

Det som utmärker dessa frågor är att det inte räcker med bara faktakunskaper och analys utan att eleven också själv måste positionera sig gentemot frågan och motivera varför.

I kunskapskraven som är direkt kopplade till det för uppsatsen aktuella centrala innehållet i kursen Samhällskunskap 1b anges att elever ska kunna redogöra för och analysera samhällets organisation och samhällsförhållanden (Skolverket, 2011a, s. 8). De ska i analysen förklara samband och dra slutsatser om likheter och skillnader (ibid). De redogörande och analyserande kraven innebär översatt till provfrågor att dessa kan innehålla både faktafrågor (pga. det redogörande) och analyserande förståelsefrågor. Om innehållet tas upp utifrån att det är en ”samhällsfråga”, vilket Skolverkets kommentarmaterial (Skolverket, 2011b, s. 2) öppnar upp för, ska eleverna förutom att kunna analysera även använda sig av och värdera ”samhällsvetenskapliga begrepp, teorier, modeller och metoder” (Skolverket, 2011a, s. 8.) Utöver det ska eleven diskutera och kunna föreslå lösningar på samhällsfrågan, så väl som argumentera för sina ståndpunkter och värdera andras argument (ibid.). Detta öppnar alltså upp för att även diskuterande förståelsefrågor kan användas i proven.

### 3 Frågeställning

Denna uppsats vill undersöka den verkställda läroplanen på det statsvetenskapliga kunskapsområdet och om denna har förändrats, i jämförelse med tidigare forskning. I och med läroplansförändringarna 2011 bör området idag framstå som ett analysämne istället för ett orienteringsämne. Om området examineras på samma sätt som innan reformen, tyder det på en fortfarande rådande ämnestradition bland samhällskunskapslärare som skiljer sig från den formella läroplanen. Om det finns en stor spridning på provkonstruktionernas utformning mellan lärare, så kan det tyda på att den nya läroplanen inte är nog tydlig och lämnar ett stort tolkningsutrymme för lärare. Det kan i sin tur innebära en risk för brister i likvärdigheten.

Uppsatsens syfte kommer att undersökas med dessa frågeställningar:

- På vilka sätt präglas provkonstruktionerna av de orienterande, analyserande och diskuterande ämnessynerna?
- Hur skiljer sig provens ämnessyn från provpraxis i den tidigare forskningen?
- Vilka skillnader går att se mellan de olika lärarnas provkonstruktioner?



## 4 Metod och material

Genom att analysera provkonstruktioner går det att skapa en bild av hur läroplanen praktiskt verkställs. Uppsatsen har således två syften, att undersöka en rådande provpraxis (verkställd läroplan) samt att jämföra den rådande provpraxisen med tidigare forskning och på så sätt undersöka om den verkställda läroplanen har förändrats. Uppsatsens första syfte kommer att besvaras genom en kvalitativ innehållsanalys, som avser att med hjälp av det analytiska ramverket i avsnitt 2.4 systematisera förekomsten av frågetyper i samhällskunskapslärares provkonstruktioner (Esaiasson, et. al, 2017). Det andra syftet besvaras genom att jämföra resultatet med den tidigare forskningen på samhällskunskapslärares provpraxis, för att se om en förändring har skett vad gäller tonvikt på de olika frågetyperna.

För att uppnå validitet i den samhällsvetenskapliga textanalysen bör både metod och texturval vara passande för att besvara de ställda forskningsfrågorna. Reliabiliteten grundar sig i ”korrekthet och exakthet i [...] beräkning, mätning och tolkning av texter”, intersubjektivitet samt intrasubjektivitet. Dessutom bör analysen vara transparent. (Boréus & Bergström, 2018, s. 42).

### 4.1 Innehållsanalys som metod

Texter kan ses som ett uttryck för något, därför har de en innebördsaspekt. Utöver detta har texter en interpersonell aspekt – de förmedlar något till en annan. På så sätt kan texter tolkas som en handling (Ibid). Prov innefattar båda dessa aspekter. Dels uttrycker prov lärares uppfattningar om läroplanen, dels uttrycker proven vad elever ska kunna och hur de ska kunna detta (Odenstad, 2010, s. 66). Boréus och Bergström (2018) menar att det övergripande syftet med innehållsanalys är att ”systematiskt bryta ner och kategorisera delar av textinnehåll för att besvara forskningsfrågor” (s. 50), där den kvalitativa innehållsanalysen riktar in sig på tolkningar av textens innebördsaspekt (ibid). Provpraxis har i tidigare forskning undersökts genom innehållsanalyser av lärares provkonstruktioner (Jansson, 2011; Lindmark, 2013; Odenstad, 2010). Då denna uppsats i viss mån är jämförande och vill undersöka om provpraxisen förändrats i jämförelse med tidigare forskning, lämpar det sig att använda samma metod för att på så sätt stärka validiteten. Analysen har haft en deduktiv ingång i den mening att den tidigare forskningen ligger som grund för uppsatsens analytiska ram utifrån vilken tolkningen därmed skett, detta beskrivs mer ingående i avsnitt 4.3.

Boréus och Bergström skriver att valet av material bör göras med hänsyn till vad man har för forskningsfråga och vad man vill generalisera till (2018, s. 85). Som framgått av tidigare avsnitt i uppsatsen utgör skriftliga prov ett typiskt material på hur kunskapsområdet examineras av lärare, som också används i stor utsträckning och får effekter på hur elevers inläring och ämnesuppfattning. Att därför undersöka skriftliga prov kan ge en bild av hur läroplanen verkställs. Esaiasson m.fl. menar att det vid urval av textproducenter är viktigt att skilja på aktörs- och idécentrala studier. Studiens fokus påverkar datainsamlingen. Då uppsatsen syftar till att undersöka hur provpraxisen kan se ut under rådande läroplan, kommer innehållsanalysen främst att vara idécentral och intressera sig av texternas innehåll (Esaiasson m.fl., 2017, s. 224). Men då målet med uppsatsen är att uttala sig om hur läroplanen kan verkställas i samhällskunskapen, spelar till viss del aktörernas roll. Urvalet bör göras med maximal variation i åtanke, i syfte att fånga in så stor variation i materialet som möjligt (Assarroudi m.fl., 2018). Detta innebär optimalt att textproducenterna bör vara verksamma i olika län, hos olika huvudmän, vara av olika kön och ha varierande yrkeserfarenhet.

## 4.2 Materialinsamling och texturval

Vid materialinsamlingen kontaktades till en början endast rektorer på kommunala gymnasieskolor, i 13 län med olika storlek. För att kunna jämföra med resultatet med tidigare forskning efterfrågades provkonstruktioner från kursen Samhällskunskap 1b som motsvarar föregående läroplans kurs Samhällskunskap A, båda är eller var 100-poängskurser på gymnasiet (Skolverket, 2012). Då det statsvetenskapliga kunskapsinnehållet under Lpf94 tidigare har analyserats (Jansson, 2011; Lindmark, 2013; Odenstad, 2010) valdes prov som behandlar samma kunskapsinnehåll under Gy 11 ut som föremål för undersökningen. Det gjordes genom att efterfråga provkonstruktioner som behandlade den första punkten i ämnesplanens centrala innehåll<sup>3</sup>.

*Demokrati och politiska system på lokal och nationell nivå samt inom EU. Internationella och nordiska samarbeten. Medborgarnas möjligheter att påverka politiska beslut på de olika nivåerna. Maktfördelning och påverkansmöjligheter i olika system och på olika nivåer utifrån grundläggande demokratimodeller. Möjligheter och utmaningar med digitaliseringen när de gäller frågor om demokrati och politik.*

---

<sup>3</sup> Odenstad visar även på att kunskapsområdet under Lpf94 förutom att framstå som ett orienteringsämne ofta examineras genom prov (2010, s. 73).

*Politiska ideologier och deras koppling till samhällsbyggande och välfärdsteorier.*  
(Skolverket, 2011a)

Av de kontaktade skolorna återkom en skola med material. Tre rektorer återkom med att de inte kunde bidra med material till denna uppsats på grund av den rådande COVID-19 pandemin. Övriga rektorer avböjde att svara överhuvudtaget. I och med den korta tidsramen för denna uppsats fick material samlas in på andra sätt. Material samlades således in dels genom egna lärarkontakter, dels genom materialförfrågan i en Facebook-grupp för samhällslärare. Lärarna uppmanades att skicka in skriftliga prov som behandlat hela eller delar av det statsvetenskapliga kunskapsinnehållet i ämnesplanen för kursen. Åtta samhällskunskapslärare från fem olika län, hos sju olika huvudmän, bidrog med material. Lärarna utgörs av tre män och fem kvinnor med varierande yrkeserfarenhet, där hälften av lärarna också hade erfarenhet av undervisning på Lpf 94. Alla förutom en lärare är verksamma på kommunala skolor. Slutsatsen som dras är att variationen inte är optimal, särskilt sett till huvudman, men överlag ganska lyckosam sett till de övriga variablerna.

Totalt har 20 provkonstruktioner samlats in och proven har använts på olika studieförberedande program. Vissa lärare har skickat in flera provkonstruktioner, där vissa använts i olika klasser och andra i samma klass men med olika innehåll. Vissa lärare skickade också in en variation av skriftliga examinationer. Dessa grupperades som *skriftliga prov* (16 st.), *inlämningsuppgifter* (2 st.), *textanalys* (1 st.) och *uppsats* (1 st.). Uppdelningen skedde utifrån den tidigare forskningens definition av skriftliga prov: ”ett antal frågor som är desamma för samtliga elever i en grupp eller en klass, vilket vanligtvis examineras samtidigt i ett klassrum eller i en avskild lokal.” (Lindmark, 2013, s. 117; jfr. Odenstad, 2010, s. 27). I analysen används endast de skriftliga proven.

### 4.3 Tillvägagångssätt

Vid en innehållsanalys behöver man enligt Boréus och Bergström (2018) konstruera ett kodschema, bestämma kodningsenheter, bestämma analysenheter samt testa analysinstrument och konsekvens i kodningen (s. 59 f.). Uppsatsens till viss del jämförande syfte innebär att innehållsanalysen använder sig av ett kodschema grundat i det teoretiska ramverk som arbetats fram i avsnitt 2.4. Enligt Hsieh och Shannon (2005) ska innehållsanalys som har en mer deduktiv ansats börja med att utifrån teori eller tidigare forskning identifiera nyckelbegrepp eller

variabler. Dessa utgör analysens inledande kodningskategorier, för att sedan med hjälp av teorin operationaliseras till kodningsenheter (s. 1282).

Skillnaden mellan fakta- och förståelsefrågor inte alltid vid en första överblick tydlig, exempelvis kan båda typer av frågor innehålla uppmaningen att 'förklara' och förståelsefrågor kräver ofta faktakunskaper. Odenstad definierar faktafrågor som frågor med som kan vara objektivt rätta eller fel – ”kunskaper där det råder en form av överenskommelse om vad som gäller, det vill säga informationen är av sådan art att man i princip vet att något förhåller sig på ett visst sätt.” (2010, s. 96). Förståelsefrågor kräver nya moment som innebär att frågorna inte bara kan besvaras med minneskunskaper (Jansson, 2011, s. 28). Vidare menar Odenstad att ”avgörande för vilken kategori frågan har placerats i är vilket svar som frågan öppnar upp för” (2010, s. 97). Det vill säga, om svaret bara består i faktakunskaper tolkas de som en faktafråga, öppnar frågan upp för exempelvis orsakssamband eller resonemang, ska den tolkas som en förståelsefråga då svaren har möjlighet att bli flerdimensionella (ibid).

Denna uppsats har endast provkonstruktionerna att förhålla sig till och kan inte uttala sig om deras kontexter gällande bakomliggande undervisning etc. Strategin som valdes i tolkningsarbetet blev därför att tolka generöst och koncentrera tolkningen till den manifesta meningen (Esaiasson m.fl., 2017, s. 228 f). I uppsatsens analysdel kommer exempel på avvägningar vid tolkningen illustreras. Undersökningens analysenheter utgjordes av separata provkonstruktioner där varje provfråga har kodats för sig. Provfrågor innehållandes delfrågor analyserades som en fråga (jfr. Odenstad, 2011, s. 82). Att göra kodningen i denna uppsats så lik den tidigare forskningen som möjligt är viktigt för att sedan kunna jämföra resultaten och svara på uppsatsens andra frågeställning.

Tolkningen skedde med hjälp av analysinstrumentet där provfrågorna analyserades dels utifrån kännetecknande ord, dels utifrån de kognitiva processerna. Detta gjordes i flera omgångar och med olika huvudfokus i syfte att stärka interkodarreliabiliteten genom att försöka uppnå en så konsekvent kodning som möjligt (Boréus & Bergström, 2018, s. 61). Kodningen visade sig vara övervägande konsekvent, med undantag för en viss typ av frågor som befinner sig i gränslandet mellan fakta- och analyserande frågor. Detta kommer att vidareutvecklas i analysavsnittet, men visar på att bristen av tillgång till kringliggande kontext och/eller behov av en mer latent tolkning har kunnat påverka analysens validitet.

Under sammanställningen och tolkningen av analysen har de kodade analysenheterna också grupperats utifrån skapare i syfte att möjliggöra en översikt över eventuella skillnader i mellan lärarnas provpraxis i förhållande till den tidigare forskningen.

## 5 Resultat och analys

Detta avsnitt kommer att presentera resultaten av innehållsanalysen. 16 skriftliga prov har analyserats och dessa innehåller totalt 108 provfrågor som behandlar frågor kopplade till statskick, demokrati och ideologi. Detta innehåll återges också i provens rubriker. Enstaka prov innehåller även rubriker som välfärdssamhället, politik, diktatur och makt. De flesta proven examinerar olika stoffinnehåll i samma prov – rubrikerna kan alltså vara ”Politik, statskick och ideologier” eller ”Statskick och demokrati” och så vidare. Detta avsnitt kommer att redogöra för hur provpraxisen ser ut i de analyserade proven, om denna ser annorlunda ut i jämförelse med tidigare forskning och om den ämnestradition som tidigare beskrivits förekommer i de undersökta proven.

### 5.1 Provpraxis på det statsvetenskapliga kunskapsområdet

Undervisningen i samhällskunskapens kurs 1b ska i GY 11 bland annat behandla:

*Demokrati och politiska system på lokal och nationell nivå samt inom EU. Internationella och nordiska samarbeten. Medborgarnas möjligheter att påverka politiska beslut på de olika nivåerna. Maktfördelning och påverkansmöjligheter i olika system och på olika nivåer utifrån grundläggande demokratimodeller. Möjligheter och utmaningar med digitaliseringen när de gäller frågor om demokrati och politik. Politiska ideologier och deras koppling till samhällsbyggande och välfärdsteorier. (Skolverket 2011a)*

Innehållsmässigt förkommer provfrågor om demokrati, diktatur, det svenska politiska systemet, USA och EU. Demokratimodeller förekommer inte som ett explicit begrepp men tas upp utifrån direkt och representativ demokrati. Ideologier framställs främst jämförande utifrån liberalism, socialism och konservatism, men också i relation till exempelvis feminism och nationalism, samt kopplade till välfärdsteorier. Provfrågor om digitalisering, internationella (exkluderat EU) och nordiska samarbeten förekommer inte.

I tidigare forskning har kunskapsinnehållet beskrivits som att kretsa ”kring riksdag och regering. Demokratifrågorna [...] till valsystemet, men även frågor kring till exempel demokratins problem och brister förekommer. Ideologifrågorna är inriktade på liberalism, konservatism och socialism [---] EU-frågorna har fokus på EU:s institutioner samt för- och nackdelar med EU” (Odenstad, 2010, s. 129). Skillnaderna i det analyserade materialet återfinns i att ideologibegreppet verkar ha breddats, samt att välfärds- och demokratimodeller tillkommit, vilket är nytt innehåll för GY11. Samtidigt förekommer inga frågor om för- och nackdelar med EU. Innehållsmässigt placerar sig de analyserade proven i ett gränsland mellan föregående läroplans provpraxis och den nuvarande formella läroplanens innehåll. Vissa delar har tillkommit och andra är frånvarande.

### 5.1.1 Faktafrågor i samhällskunskapsprov

Faktafrågor förekommer i nästan alla analyserade prov. När faktafrågorna förekommer tenderar dessa att layout-mässigt ta upp mycket plats i proven i förhållande till de andra frågetyperna, men svarsutrymmet är också oftast av kortare karaktär. Dessa frågor karaktäriseras av att eleverna ska visa på faktakunskaper genom att ta ställning till påståenden, para ihop rätt alternativ, välja rätt svar i flervalsfrågor eller kortfattat förklara begrepp. Frågor som har bundna svarsalternativ är vanligt förekommande och kan se ut på olika sätt. Det kan vara att kryssa i rätt svarsalternativ:

*Den högsta beslutande församlingen i Sverige är...*

- riksdagen
- regeringen (L4)

*Partidiktatur är*

- a. när statsminister/president väljs inom partiet utan omröstning
- b. när ett parti styr över folket utan att ta hänsyn till folkets vilja

Frågorna kan också bestå i att ta ställning till om ett påstående är sant eller falskt:

*En grundvärdering inom konservatismen är det privata ägandet (L3)*

*Kungen är ordförande i utrikesnämnden (L1)*

Innehåll kan också behandlas utifrån att redogöra för separata begrepp som inte behöver relateras till något annat:

*Vilka förutsättningar krävs för att en demokrati ska kunna fungera? (L6)*

*Förklara (kort) följande begrepp: A) Korruption B) Representativ demokrati C) Proposition D) Utskott (L5)*

Faktafrågor som lämnar ett längre svarsutrymme i proven förekommer också, då handlar det om att redogöra för val- eller lagstiftningsprocesser eller hur den statliga förvaltningen är uppbyggd. Eleverna ska alltså återge strukturer. Dessa frågor handlar antingen om Sverige eller EU:

*Beskriv i stora drag processen vid ett svenskt val:*

- *När är det val?*
- *Till vad röstar vi?*
- *Vilka får rösta?*
- *Hur fördelas mandatet (platserna man röstar om)? (L2)*

*Med hjälp av bilden nedan, förklara hur EU:s lagprocessen går till. (L4)*

Som det går att se i de exemplifierade provfrågorna, är frågor om statskick vanligt förekommande i denna frågeform. Frågor om demokrati och ideologi förekommer också men inte i samma utsträckning.

### **5.1.2 Förståelsefrågor: Analys**

Analyserande förståelsefrågor kännetecknas av att eleven behöver inta en mer aktiv roll när frågan besvaras. Vanligtvis kräver dessa frågor längre och mer utförliga svar av eleverna och i delfrågor kan det krävas att eleven redogör för begrepp och fakta, men analysfrågorna kan också vara av kortare karaktär:

*Hur skiljer sig en nyliberal från en socialliberal när det gäller synen på statens roll? Förklara kortfattat, max två meningar. (L3)*

Analysfrågorna kan innebära att eleverna måste kunna förklara, jämföra, visa på orsaker och konsekvenser och förklara samband. Huvudskillnaden från faktafrågorna är att fakta och begreppskunskapen ska sättas i ett sammanhang, frågorna behandlar ofta aspekter av exempelvis ideologi, demokrati och statskick tillsammans på ett sätt som faktafrågorna inte gör:

*Beskriv vad som är typiskt för socialismen och konservatismen och diskutera sedan vilka likheter och skillnader du ser mellan de två ideologierna. (L1)*

*Jämför demokrati med diktatur. Vad kännetecknar dessa styrelseskick? Visa på likheter, men framförallt skillnader. Använd de centrala begrepp som undervisningen bygger på, som till exempel makt, rättssäkerhet, folkstyre och grundlagar. (L5)*

*Vilka är de svenska grundlagarna? På vilket sätt hänger de svenska grundlagarna ihop med demokratins grundläggande delar? (L8)*

Under analysens gång blev dock en typ av provfråga svår att kategorisera:

*Hur många procent av rösterna behöver ett parti för att komma in i riksdagen?  
: \_\_\_%*

*Det finns för- och nackdelar med procentspärren. Nämn något från varje perspektiv.*

*En %-spärr som den vi har i Sverige är bra eftersom...*

*En %-spärr som den vi har i Sverige är dålig eftersom... (L5)*

*Vi röstar inte till regeringen utan till riksdagen! Förklara hur en regering bildas och hur riksdag och regering "hänger ihop". Använd ordet parlamentarism. (L5)*

*Vad menas med parlamentarism? Förklara utförligt och ge flera exempel (L7)*

*Vad menas med de fyra friheterna inom EU? Förklara och ge exempel (L7)*

Frågorna innehåller ord som kännetecknar både fakta och analyserande frågor, men det är inte lika tydligt att fakta och begrepp ska sättas i sammanhang på olika sätt utan frågorna väger mot det mer redogörande hållet. Den första frågan innehåller exempelvis formuleringen *nämn något från varje perspektiv*, vilket dels är ett ord som kännetecknar en faktafråga, dels antyder att för-



och nackdelarna tidigare i undervisningen har presenterats. Detta skulle innebära att eleverna inte själva behöver kunna förstå och se för och nackdelarna, utan bara minnas dessa. I och med att analysen inte kan ta ställning till hur undervisningen sett ut, blir det svårt att avgöra om dessa frågor innehåller något nytt för eleverna vilket skulle tala för att frågorna har en mer tydlig förståelsekaraktär. Om innehållet explicit tagits upp av lärarna i undervisningen, får dessa frågor mer en faktakaraktär, då det för eleverna räcker att minnas för att klara av att svara på frågorna. Dessutom går det att diskutera ifall dessa frågor öppnar upp för det som Odenstad beskriver som flerdimensionella svar (2010, s. 97), samt ifall huvudfokus i frågorna är att visa på analyserande förmåga eller att kunna återge ett korrekt svar. Dessa frågor har kodats som förståelsefrågor i analysen, men visar samtidigt på att provfrågor inte alltid är tydligt analytiskt konstruerade ur ett mottagarperspektiv, när kontexten inte går att ta hänsyn till.

### 5.1.3 Förståelsefrågor: Diskussion

De diskuterande förståelsefrågorna tar upp minst grafiskt utrymme i proven i förhållande till de andra frågetyperna och är i några prov helt frånvarande. Däremot krävs det likt analysfrågorna längre och mer komplexa svar och frågorna kan vara uppdelade i delfrågor, som kräver både fakta- och begreppskunskap och en analys, men med skillnaden att eleverna sedan antingen ska ta ställning till eller motivera det som definierats eller analyserats. En sådan fråga presenteras nedan, i denna får eleverna en mandatfördelning och ska sedan analysera vilka regeringsalternativ som är möjliga och ta ställning till vilket som är rimligast:

*Året är 2022 och det har precis varit val till riksdagen. Men vem ska bilda regering? Inget parti har mer än 50 % av mandatet i riksdagen, så det blir förhandlingar mellan partiledarna som avgör. Vad för typ av regering blir det?*

- *Vem ska bilda regering? Vilket/Vilka parti/partier kommer ingå i den?*
- *Hur går processen till när riksdagen röstar om statsminister?*
- *Vilken statsministerkandidat är det troligast att talmannen föreslår?*
- *Har du några tips på vad statsministern behöver tänka på i den regering hen har bildat?*

*Redogör för olika alternativ och väg olika alternativs för-och nackdelar. Kom ihåg att motivera dina svar. (L3)*

Vissa diskussionsfrågor är mer resonerande där eleverna främst ska resonera kring för- och nackdelar, i andra frågor ska eleverna själva ta ställning i en fråga och motivera sin ståndpunkt:

*Det finns för- och nackdelar med direktdemokrati och representativ demokrati. Resonera kring olika för- och nackdelar med de båda sätten att fatta beslut. (L8)*

*Är Sverige det system som är mest demokratiskt när man jämför med USA och EU? Du ska svara Ja eller Nej på frågan tillsammans med din motivering, men det är viktigt att du tar ställning. (L4)*

*Vilken grundlag tycker du är viktigast? Motivera och diskutera. (L2)*

*Påstående: "Staten bör ta aktivt ansvar för att bekämpa ekonomiska klyftor i samhället"*

*Nu är det din uppgift att använda ideologiska argument som stödjer påståendet men också argument som talar emot det. [...] I slutet av texten formulerar du en slutsats där du själv tar ställning till påståendet och motiverar ditt ställningstagande. (L3)*

Sammantaget präglas faktafrågor av att relatera till separata begrepp från kopplade kontexter och sammanhang, dessa frågor domineras av innehåll relaterat till nationella perspektiv på det politiska systemet och demokrati. Förståelsefrågorna präglas av mer komplexa frågor där innehållet sätts i relation till något annat, frågorna kan behandla innehåll både på mer abstrakta och konkreta sätt, men kräver att elever ska kunna analysera eller argumentera kring innehållet, som kan vara relaterat till både politiska system och demokrati, separat eller i ljuset av varandra. I dessa frågor återfinns också majoriteten av frågorna som behandlar ideologier.

Som framgått i avsnitt 2.4 anger kunskapskraven för Samhällskunskap 1 b explicit att eleven ska kunna redogöra för och analysera samhällets organisation (Skolverket, 2011a, s. 8). Det innebär att faktafrågor kan ställas men att analyserade förståelsefrågor måste ställas för att eleven ska uppnå kunskapskraven för detta innehåll, oavsett betyg. Eleverna ska kunna förklara samband och dra slutsatser om likheter och skillnader (ibid.). Om innehållet däremot formuleras

som en samhällsfråga, bör diskuterande förståelsefrågor förekomma för att eleverna ska ha möjlighet att visa på de förmågor gällande att värdera, argumentera, föreslå lösningar och ta ställning som är kopplade till kunskapskraven (ibid.).

Det finns inget prov som inte innehåller en kombination av fakta- och förståelsefrågor. De lärare vars enskilda prov saknar antingen analyserande eller diskuterande förståelsefrågor har också använt sig av flera prov för att examinera kunskapsområdet i samma klass, och analyseras dessa prov som en grupp finns alla tre frågetyper med. När hänsyn har tagits till det ovan nämnda, är det bara ett prov som saknar faktafrågor, och ett prov som saknar diskuterande förståelsefrågor. Alla lärare har alltså analyserande förståelsefrågor med i sina prov, vilket krävs för att eleverna ska kunna visa på och uppnå kunskapskraven för kursen. Överensstämmelse med den formella läroplanen i form av koppling till kunskapskraven som kräver redogörelse och analys av samhällens organisation förekommer alltså i samtliga analyserade prov. Proven kräver att eleverna ska kunna visa samband, jämföra likheter och skillnader, diskutera för- och nackdelar samt argumentera för och motivera sina val. Detta antyder att när det gäller förmågor, relaterade till ”det samhällsvetenskapliga arbetssättet” (Sandahl, 2014:73), verkar det som att läroplanen verkställs på ett likvärdigt sätt i den mening att elever oavsett lärare, behöver visa på liknande förmågor i examinationerna.

## 5.2 Provpraxis nu och då

Enligt den tidigare forskningen framstår den verkställda läroplanen för det statsvetenskapliga ämnesinnehållet som ett orienteringsämne, där proven dominerades av faktafrågor (Jansson, 2011; Lindmark, 2013; Odenstad, 2010). Det statsvetenskapliga innehållet examinerades alltså främst på ett orienterande sätt, och frågorna behandlade riksdag och regering, demokratifrågor kopplade till valsystemet och ideologifrågor kopplade till liberalism, konservatism och socialism (Odenstad, 2010, s. 129).

Analysen har visat att det finns många likheter gällande vilket innehåll som förekommer i proven vad gäller hur politiska system, demokrati och ideologi behandlas i jämförelse med Odenstads beskrivningar av tidigare provpraxis, att visst nytt innehåll tillkommit gällande välfärds-teorier, men att andra delar som digitalisering och nordiska och internationella samarbeten är frånvarande. Innehållsmässigt har den verkställda läroplanen alltså förändrats i jämförelse med tidigare forskning, men är inte helt likställd den rådande formella läroplanen.

Formmässigt gällande frågetyp och förmågor som efterfrågas, indikerar analysen en närmare överensstämmelse mellan formell och verkställd läroplan. Detta i och med att förståelsefrågor och främst de analyserande aspekterna (som också förekommer i diskussionsfrågorna) verkar ha fått ett större utrymme i proven. Den formella läroplanens analyserande prägel återfinns alltså i hur läroplanen verkställs. Att samhällskunskapen tydligare har skrivits fram som ett analyserande ämne i den formella läroplanen verkar således ha påverkat den verkställda läroplanen (Sandahl, 2014). Den verkställda läroplanen beskrevs tidigare som orienterande och inte motsvarande den formella (Odenstad, 2010). Den nya läroplanen har tydligare formulerats mot det analyserande vilket efterfrågas i alla undersökta prov. Denna närhet till den nya formella läroplanen talar för att den verkställda läroplanen också har förändrats i jämförelse med den tidigare forskningens beskrivningar.

Analysen visar även att formuleringarna i kunskapskraven verkar ha en större effekt på provpraxisen jämfört med det centrala innehållet, genom att formen på frågorna har en större överensstämmelse med den formella läroplanen jämfört med innehållet. Detta styrker Janssons resultat om att lärare kollar mot kunskapskrav (då betygsriterier) mer än mot centralt innehåll (då kursplan) när prov konstrueras (2011, s. 150).

### 5.3 Skiljer sig provpraxisen åt lärare emellan?

Samhällskunskapen har definierats som ett svagt inramat ämne och därför lämnas ett stort tolkningsutrymme till lärare, vilket innebär att lärares ämnessyn kan få en stor påverkan på hur ämnet verkställs. Samtidigt har tidigare forskning på lärares provpraxis pekat på att praxisen verkar vara sig lik lärare emellan gällande vilket innehåll som examineras och dess form (dvs. hur innehållet examineras avsett förmågor och färdigheter), och att detta tyder på att en ämnes-tradition förekommer (Odenstad, 2010). En ämnes-tradition råder således om lärare gör likadant sett till innehåll och form och frågan blir om det går att se en sådan tendens i de analyserade provkonstruktionerna.

Gällande innehåll har analysen tidigare konstaterat att det verkar finnas delar av innehållet som liknar tidigare beskrivningar av provpraxis men att variationer sett till innehållsurval förekommer i provfrågorna och mellan lärare. De för GY11 nya innehållsformuleringarna har i vissa lärares examinationer implementerats. En lärare ställer frågor om välfärdsteorier och modeller,

och två lärare ställer frågor om olika demokratimodeller. Det är också bara två prov som innehåller frågor om EU. Det går alltså inte att uttala sig om en tydlig rådande innehållsmässig tradition hos de undersökta lärarnas prov.

För att undersöka om formen är lik mellan lärare har fördelningen mellan frågetyp undersökts. Delas frågorna upp utifrån fakta- och förståelsefrågor, domineras tre av lärarnas provpraxis av faktafrågor, fyra av förståelsefrågor och en lärare har en jämn fördelning mellan frågetyperna. Fördelningen mellan analys- och diskussionsfrågor skiljer sig i sin tur också mellan lärarna, men där det vanligast förekommande är att ha en övervikt av analysfrågor. Det som går att se är att fördelningen mellan de olika frågetyperna skiljer sig åt lärare emellan. Det går inte att med säkerhet säga att lärare i sina skriftliga prov examinerar innehållet (som också kombineras på olika sätt) med samma typer av frågor.

Fakta och förståelsefrågor leder till olika typer av inläring hos elever och läroplanen verkar här verkställas på olika sätt lärare emellan. Vissa lärare har en provpraxis där faktafrågorna dominerar och därmed kan kategoriseras som orienterande. Resten av lärarna verkar ha en provpraxis som är mer förståelseinriktad, vilket också är de typer av frågor som kan leda till en djupare inläring hos elever.

Gällande både innehåll och form, och hur dessa kombineras går det alltså inte att se en tydlig provtradition i det analyserande materialet, utan det verkar skilja sig åt beroende på lärare. Detta talar för att andra faktorer än ämnestradition påverkar hur läroplanen verkställs genom skriftliga prov.

## 6 Slutsats och diskussion

Syftet med denna uppsats har varit att undersöka om den verkställda läroplanen i form av skriftliga prov har förändrats efter läroplansreformen 2011. Detta genomfördes genom att analysera prov som behandlar statsvetenskapligt kunskapsinnehåll, som under föregående läroplan beskrivits som ett ämnesområde som dominerats av en orienterande ämnesdidaktisk profil bestående av faktafrågor, som främjar varken vetenskapligt tänkande eller medborgarkompetens (Lindmark, 2013; Odenstad, 2010). Ett av de bakomliggande motiven för läroplansreformen 2011 var att tydliggöra och konkretisera läroplanen. För samhällskunskapen innebar detta att ämnet har fått en tydligare vetenskaplig prägel genom mer preciserade krav på att utveckla elevers vetenskapliga arbetssätt och analys (Sandahl, 2014). Detta skrivs främst fram genom kunskapskrav på analytiska och diskuterande (inräknat argumenterande och värderande) förmågor.

Analysen tyder på att förändringarna i den rådande läroplanen till viss del har verkställts innehållsmässigt av vissa lärare. Provförfrågor på delar av det nya stoffinnehållet i läroplanen ställs men det verkar inte ha fått ett generellt genomslag i de analyserade proven. Det går även att se att digitalisering, som är ett tillägg i läroplanen som implementerats först 2018 inte alls tas upp i proven. Det verkar alltså förekomma en slags eftersläpning gällande stoff när läroplanen verkställs. Den tydligaste förändringen som går att se är att en betydligt större andel av provfrågorna är av förståelsekaraktär och att främst de analyserande frågorna har fått ett större utrymme. Materialet pekar på att de analyserande förmågorna fått ett större genomslag än stoffinnehållet vilket innebär att det går att se en tydligare koppling mellan formuleringar i kunskapskraven och provkonstruktionerna, än vad det går att se mellan innehållskraven och provkonstruktionerna, vilket ligger i linje med Janssons (2011) resultat. Detta innebär samtidigt att de undersökta provens verkställda läroplan, främst formmässigt överensstämmer med den formella läroplanen. Samtidigt visar analysen att exempelvis analysfrågor kan se olika ut och i vissa fall ha en enklare och mer redogörande karaktär som kräver varken samband eller jämförelse utan främst mer detaljerade förklaringar. Uppsatsen kan inte uttala sig om motiven och resonemangen bakom dessa frågeformuleringar, men denna typ av fråga ger upphov till funderingar kring hur lärares didaktiska medvetenhet ser ut när de konstruerar proven, då detta tidigare har problematiserats (Jansson, 2011).

Det går inom ramen för uppsatsens undersökning inte att se en tydlig gemensam ämnestradition bland lärarna, då provpraxisen skiljer sig åt. Lärarna kombinerar innehåll i provfrågor på olika sätt eller examinerar på provfrågenivå samma innehåll med olika form. På ett övergripande plan innehåller dock alla examinationer förståelsefrågor, vilket innebär att det finns en likvärdighet gällande vilka förmågor elever examineras på kopplat till det statsvetenskapliga kunskapsområdet.

Enligt resultaten ser det statsvetenskapliga kunskapsområdet ut att ha rört sig mot att bli ett mer analyserande och i viss mån diskuterande ämnesområde, vilket är en förändring gentemot hur provpraxisen tidigare har beskrivits (Lindmark, 2013; Odenstad, 2010). Detta resultat speglar också förändringarna i den formella läroplanen, där ämnet har fått en tydligare vetenskaplig prägel med mer preciserade krav på att utveckla elevers vetenskapliga arbetssätt och analyserande förmågor (Sandahl, 2014).

Sammanfattningsvis pekar uppsatsens resultat mot att förändringarna i den formella läroplanen främst verkställs på en formmässig nivå genom att kopplingar till kunskapskraven sker i högre grad än till den innehållsmässiga nivån genom koppling till det centrala innehållet. Beskrivningar av läroplanen som fattig på didaktiska verktyg att hjälpa lärare att strukturera innehållet, samt en eventuell stofffrängsel, skulle kunna förklara att kopplingen till kunskapskraven är starkare än till det centrala innehållet (Morén, 2017; Sandahl, 2014). Kunskapskraven ger mer explicita anvisningar till vilka kognitiva processer och färdigheter elever ska inneha jämfört med det centrala innehållet, som å sin sida istället är väldigt omfattande. På så sätt kan kunskapskraven hjälpa lärare att strukturera proven. Kunskapskraven ger dock inte vägledning för det centrala innehållets alla delar, vilket skapar ett tolkningsutrymme för lärare som i denna uppsats visat sig leda till olika typer av (främst) innehållsmässiga tolkningar.

## 6.1 Vidare forskning och relevans för lärarprofessionen

Uppsatsen tyder på att den verkställda läroplanen i form av provpraxis har förändrats i jämförelse med tidigare forskningsresultat som bedrivits inom ramen för Lpf 94. För att närmare kunna säkerställa dessa resultat skulle en kvantitativ undersökning göras som undersöker fördelningen mellan olika frågetyper. Vidare skulle det vara av intressant att på ett mer djupgående sätt analysera hur samhällskunskapens stoffinnehåll framställs i prov, exempelvis verkade frågorna om EU i uppsatsens analys inte behandla samarbetet utifrån för- och nackdelar vilket var

kopplat till området i den tidigare forskningen. Genom att undersöka provkonstruktioner går det att skapa sig en bild över läroplanen verkställs av lärare, men det säger inte så mycket om hur läroplanen mottas av elever, därför skulle det också vara mycket intressant att undersöka hur elevers provsvar kan se ut och även om det går att se kopplingar mellan hur provfrågor formuleras och vilka elevsvar dessa öppnar upp för. Detta skulle även kunna hjälpa att vidareutveckla samhällskunskapens ämnesdidaktik, gällande provkonstruktion.



## 7 Referenslista

- Assarroudi, A., Heshmati Nabavi, F., Armat, M. R., Ebadi, A., & Vaismoradi, M. (2018). Directed qualitative content analysis: the description and elaboration of its underpinning methods and data analysis process. *Journal of Research in Nursing*, 23(1), 42–55. <https://doi.org/10.1177/1744987117741667>
- Boréus, K., & Bergström, G. (2018). *Textens mening och makt : metodbok i samhällsvetenskaplig text- och diskursanalys* (Fjärde [omarbetade och aktualiserade] upplagan). Lund: Studentlitteratur.
- Esaiasson, P., Gilljam, M., Oscarsson, H., Towns, A. E., & Wängnerud, L. (2017). *Metodpraktikan : konsten att studera samhälle, individ och marknad* (Femte upplagan). Stockholm: Wolters Kluwer.
- Gundem, B. B. (1997). Läroplansarbete som didaktisk verksamhet. I M. Uljens (Red.), *Didaktik* (s. 246–267). Lund: Studentlitteratur.
- Hsieh, H.-F., & Shannon, S. E. (2005). Three Approaches to Qualitative Content Analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277–1288. <https://doi.org/10.1177/1049732305276687>
- Jansson, T. (2011). *Vad kommer på provet?: gymnasielärares provpraxis i samhällskunskap*. Karlstad: Fakulteten för samhälls- och livsvetenskaper, Statsvetenskap, Karlstads universitet.
- Linde, G. (2012). *Det ska ni veta! En introduktion till läroplansteori* (3:e uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Lindmark, T. (2013). *Samhällskunskapslärares ämneskonceptioner*. Umeå: Pedagogiska institutionen, Umeå universitet. Hämtad från <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:umu:diva-82936>
- Marton, F. (2005[1977]). *Inlärning och omvärldsuppfattning: en bok om den studerande människan*. (2. uppl.) Stockholm: Norstedts akademiska förlag.
- Morén, G. (2017). *Samhällsfrågor som didaktiskt begrepp i samhällskunskap på gymnasieskolan* (Licentiatavhandling (sammanfattning)). Karlstad: Karlstads universitet.
- Odenstad, C. (2010). *Prov och bedömning i samhällskunskap En analys av gymnasielärares skriftliga prov*. (Licentiatuppsats). Karlstad: Forskarskolan för lärare i historia och samhällskunskap, Karlstads universitet. Hämtad från <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:kau:diva-6698>
- Sandahl, J. (2014). Samhällskunskap och historia i svensk gymnasieskola: ämnens roll och relation i diskurs och ämnesplaner. *Norddidactica*, 2014(53–84), 33.

Sandahl, J. (2018). Vart bör samhällskunskapsdidaktiken gå? Om ett splittrat forskningsfält och vägar framåt. *Nordidactica*, 2018(3), 44–64.

Skolverket. (2011). Samhällskunskap. Skolverket.

Skolverket. (2012). Skolverkets föreskrifter om vilka kurser enligt kursplaner som motsvaras av kurser enligt ämnesplaner och får ingå i en gymnasieexamen. Skolverket. Hämtad från <https://www.skolverket.se/skolfs?type=senaste-lydelse&document=2011:196>

Virta, A., & Långström, S. (2011). *Samhällskunskapsdidaktik : för utbildning i demokrati och samhällsvetenskapligt tänkande*. Lund: Studentlitteratur.

## 8 Bilagor

### 8.1 Informationsbrev

Hej! Jag heter Katja Pekka jag är student på ämneslärarprogrammet vid Göteborgs universitet och håller just nu på med att skriva mitt examensarbete inom samhällsvetenskap. Jag förstår att det är särskilda tider nu och jag vill vara ute i god tid därför kontaktar jag dig nu, med en förfrågan om hjälp med materialinsamling.

Mitt övergripande syfte i uppsatsen är att undersöka hur läroplanen realiserar inom ramen för samhällskunskapens demokratiundervisning. Med andra ord vill jag undersöka om förändringarna i styrdokumentet har påverkat ämnessynen och förändrat lärares provpraxis.

Detta vill jag göra genom att analysera samhällskunskapslärares provkonstruktioner (alltså skriftliga prov) inom kursen Sh1b. Proven ska alltså behandla och relatera till detta centrala innehåll (proven behöver absolut inte omfatta hela punkten utan kan relatera till delar av det också):

- Demokrati och politiska system på lokal och nationell nivå samt inom EU. Internationella och nordiska samarbeten. Medborgarnas möjligheter att påverka politiska beslut på de olika nivåerna. Maktfördelning och påverkansmöjligheter i olika system och på olika nivåer utifrån grundläggande demokratimodeller. Möjligheter och utmaningar med digitaliseringen när de gäller frågor om demokrati och politik. Politiska ideologier och deras koppling till samhällsbyggande och välfärdsteorier.

Det jag undrar över nu är om det är möjligt för mig att kunna få ta del av provkonstruktioner av lärare från er skola?

Eftersom det är innehållet jag är intresserad av så kommer jag att anonymisera materialet när jag tagit emot det. Min tanke är att samla in material från ett antal skolor från olika städer. Om vissa prov kommer att förekomma i uppsatsen kommer de att finnas med i bara kortare utdrag.

Även om jag förstår att läget just nu inte är det vanliga hoppas jag att lärare på din skola kan tänka sig att bidra och hjälpa mig med min uppsats.

Tack på förhand och vänliga hälsningar  
Katja Pekka