



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Ett elevsvar - olika betyg

- En studie om likvärdig bedömning bland gymnasielärare
i samhällskunskap

Christian Karlsson & Isabella Arvidsson

LAU395

Handledare: Göran Brante

Examinator: Florenda
Gallos Cronberg

Rapportnummer: VT14-
2930-010

Abstract

Examensarbete inom Lärarprogrammet LP01

Titel: Ett elevsvar - olika betyg

Författare: Christian Karlsson & Isabella Arvidsson

Termin och år: Termin 9 -2014

Kursansvarig institution: Institutionen för sociologi och arbetsvetenskap

Handledare: Göran Brante

Examinator: Florenda Gallos Cronberg

Rapportnummer: VT14-2930-010

Nyckelord: Likvärdig bedömning, betygsättning, bedömningsstöd, kunskapskrav, Lgy11

Sammanfattning: Det är kursplanerna och betygskriterierna som ska stå i centrum för lärarens bedömning och betygsättning. Betygen kan ha inverkan på elevens framtidsutsikter och framtida utbildningsval. För att samma kunskapsnivå inte ska bedömas olika är det därför viktigt att lärarnas betygsättning är likvärdig. Detta är bakgrunden till vår kvalitativa studie där vi undersökt och jämfört gymnasielärares bedömning och betygsättning, samt studerat om lärare uppfattar att det finns stöd vid tolkning av kunskapskraven. Syftet besvaras med hjälp av två olika frågeställningar. Första frågeställningen är *"Vilka likheter och skillnader finns det i lärarnas betygsättning och bedömning?"* och den andra lyder *"Vilka verktyg uttrycker lärarna finns för att få stöd i tolkningen av kunskapskraven?"*

Genom en enkätundersökning har verksamma gymnasielärare inom samhällskunskap i en större västsvensk kommun fått besvara frågor, samt motivera och betygsätta ett autentiskt elevsvar på ett prov. Studiens teoretiska referensram utgörs av mål- och kunskapsrelaterade teorier, samt tidigare forskning på området likvärdig bedömning. Resultatet visar att gymnasielärare i den undersökta kommunen betygsätter samma elevsvar olika med skilda motiveringar. Det finns lärare som betygsätter elevsvaret utifrån centrala begrepp i kunskapskraven men även lärare som använder andra formuleringar, vilket bland annat kan förklaras av att kunskapskraven är otydliga. Resultatet visar även att alla lärare inte anser att det finns stöd vid tolkning av kunskapskraven. Däremot menar de lärare som anser att det finns stöd att de använder verktygen skolverket rekommenderar. Det finns fler aspekter som påverkar lärarnas betygsättning och vår studie har visat att det inte finns någon likvärdigt bedömning.

Förord

Vi vill härmed tacka alla de yrkesverksamma lärare som hjälpt oss med undersökningen genom att besvara enkäten och bedöma ett elevsvar. Det är dessa lärares betygsättning och motiveringar som gett oss möjlighet att genomföra studien.

Vi vill även tacka våra lokala lärarutbildare som hjälpt oss med material till enkäten. Sist men inte minst vill vi tacka vår uppsatshandledare Göran Brante som stöttat och hjälpt oss under resans gång. Dina synpunkter har varit guld värda i arbetet.

Vi tillönskar er en trevlig läsning!

Christian Karlsson & Isabella Arvidsson, blivande gymnasielärare.

Göteborg 2014-05-22

Innehållsförteckning

1. Inledning.....	1
1.1 Från Lpf 94 till Lgy 11.....	2
2. Syfte.....	3
2.1 Frågeställningar.....	3
2.2 Avgränsningar.....	3
3. Begreppsförklaringar.....	4
3.1 Likvärdig bedömning.....	4
3.2 Läroplan.....	4
4. Teoretisk referensram.....	5
4.1 Mål- och kunskapsrelaterade mätningar.....	5
4.2 Kunskapskraven i samhällskunskap.....	6
4.2.1 Figur 1. Kunskapskraven.....	7
4.2.2 Tankar om centrala begrepp i kunskapskraven.....	7
5. Tidigare forskning.....	8
5.1 Likvärdig bedömning i ett mål- och kunskapsrelaterat skolsystem.....	8
5.2 Spår av normrelaterat system.....	9
5.3 Problematik i tolkningsprocessen.....	10
5.4 Rättssäker betygsättning.....	11
5.4 Stöd för tolkning av ämnesplanen.....	12
5.4.1 Sambedömning.....	12
5.4.2 Bedömningsstöd.....	13
6. Metod.....	14
6.1. Val av metod.....	14
6.2 Urval.....	15
6.3 Tillvägagångssätt.....	15
6.3.1 Kategorisering av enkätsvaren.....	16
6.4 Metoddiskussion.....	16
6.4.1 Validitet och generaliserbarhet.....	16
6.5 Etiska överväganden.....	17
7. Resultatredovisning.....	17
7.1. Betyg med motiveringar.....	17
7.1.1 Figur 2. Betygskategorisering.....	20
7.2 Verktyg.....	20

7.2.1 Figur 3. Stöd för tolkning av kunskapskraven.....	21
8. Diskussion.....	21
8.1 Likheter och skillnader i lärares bedömning	21
8.2 Verktyg som stöd i tolkningen av kunskapskraven	23
9. Slutsats	24
9.1 Vidare forskning.....	25
10. Litteraturförteckning	26
11. Bilaga 1: Enkät	30
12. Bilaga 2: Följebrev	31

1. Inledning

“Det är inte konstigt att elever, föräldrar och lärare har svårt att förstå – och att detta skapar stress. För vem förstår till exempel vad som menas med att ‘föra enkla och till viss del underbyggda resonemang’. Vi har alltså en skolmyndighet som inte begriper sitt ansvar att vara tydlig. Detta trots att regeringen 2009 gav Skolverket i uppdrag att skriva den nya läroplanen på ett ‘tydligt och begripligt språk’” (Aftonbladet, 2013).

Enligt Aftonbladets artikel har Skolverket misslyckats i sitt arbete att vara tydliga. En läroplan som upplevs som otydlig kan påverka möjligheterna till en likvärdig bedömning. Törnblom (2013) har en liknande uppfattning om det svenska skolsystemet. Han konstaterar att varje termin får mer än en halv miljon skolelever betyg, som vissa elever anser vara orättvisa. Elever upplever att de hade kunnat få ett annat betyg på en annan skola. Ett sådant synsätt kan skada förtroendet för utbildningssystemet (Svenska Dagbladet, 2013). I en artikel i Göteborgsposten (2009) står det att Skolverket har riktat kritik mot gymnasieskolorna i Göteborgs kommun. Främst har anmärkningar riktats mot betygsättningens kvalitet. Uppfattningen är att kunskapsnivåerna upplevs som goda bland eleverna generellt, men att skillnaden i betygsättning mellan skolorna är stora. Avslutningsvis står det att det krävs stora ansträngningar för att komma till rätta med problemen (Göteborgsposten, 2009).

Det råder ingen tvekan om att skolan idag är ett aktuellt debattämne. Både politiker och debattörer för fram åsikter om hur skolan ska bli bättre. I centrum för lärares bedömning och betygsättning står kursplanerna och betygsriterierna, vilka lärarna har en skyldighet att följa (Skolverket 2007:9). Betyget är i utbildningssammanhang ett bevis på att ett visst mål är uppnått (Nordgren & Odenstad 2012: 50). Skolgången kan påverka elevens framtida utbildningsval, en examen med goda betyg kan innebära större möjligheter att bli antagen till de eftergymnasiala utbildningarna. Således har betygen betydelse för elevens framtidsutsikter. I skollagen står det “Utbildningen inom skolväsendet ska vara likvärdig inom varje skolform och inom fritidshemmet oavsett var i landet den anordnas” (SFS 2010:800 1 kap. 4 §). För att kunna ge elever likvärdig utbildning är det av vikt att lärarnas betygsättning också är likvärdig, därav ska inte samma kunskapsnivå bedömas olika beroende av lärare.

I ett längre tidsperspektiv skulle en icke-likvärdig bedömning kunna leda till att skolan som kunskapsförmedlare blir fortsatt underminerad. Att sätta betyg och ge bedömningar är en del av lärarens vardag, med syfte att mäta elevernas kunskaper och stötta deras utveckling. Många lärare upplever bedömning som en av de svåraste uppgifterna i sin yrkesroll (Nordgren & Odenstad 2012:9). Betyget ska fungera som en dokumentation för att en viss kunskapsnivå är uppnådd. Nordgren & Odenstad (2012) uttrycker “Skolverket har beskrivit likvärdigheten som styrsystemets svåraste fråga. Det tjänsteuppdrag som myndigheterna tilldelat lärarna innefattar kvalificerade tolkningsuppgifter” (2012:49). I lärarens yrkesroll finns ett friutrymme att tolka kunskapskraven utefter sin egen kunskapssyn. Selghed (2006) visar i sin intervjuundersökning gjord bland 30 lärare att det finns skilda uppfattningar om vad som ska bedömas. Studien visar att lärare gjorde bedömningar utanför kunskapsriterierna och påverkades av annat vid betygsättningen, som exempelvis personkemi och skolledningens önskemål (2006:189). Även Lundahl (2011) skriver om skillnader i lärares tolkningar av kunskapskraven och dess inverkan på betygsättningen. Han menar att olika tolkningar med skilda bedömningar ifrågasätter skolan och bedömningens legitimitet. Förändringen som kom med Lgy11¹ medförde en stor

¹ Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011. Innehåller kurs och ämnesplaner, samt kunskapsriterier.

omställning för både skola och lärare, vilket kan försvåra lärarnas tolkningsprocess av kunskapskraven (2011:13).

För att hjälpa lärarna i arbetet med att tolka kunskapskraven erbjuder Skolverket några verktyg, som kan användas som stöd vid betygsättning. Nordgren och Odenstad (2012) menar att en av de vanligaste förklaringarna till brister i likvärdigheten är att lärarna upplever att de får otillräckligt stöd i tolkningsprocessen (2012:57). Skolverket tillhandahåller bedömningsexempel samt stödmaterial om sambedömning, i syfte att skapa en samsyn kring bedömning och betygsättning. Sammanfattningsvis går det att påvisa att det finns en problematik inom området likvärdig bedömning i samband med att läroplanen kan uppfattas som otydlig och svårtolkad. En icke likvärdig betygsättning kan påverka elevens framtidsutsikter. I studien kommer vi alltså titta närmare på den komplexitet som lärare tamps med dagligen i arbetet kring bedömning och betygsättning.

1.1 Från Lpf 94 till Lgy 11

Det nuvarande mål- och kunskapsrelaterade betygssystemet för gymnasiet infördes i samband med Lpf 94² och betyg i enlighet med systemet sattes första gången 1996 (Selghed 2010:83). Tidigare styrdes skolan med detaljerade anvisningar som gick under namnet regelstyrning, dessa anvisningar inriktade sig på att reglerna efterlevdes och inte huruvida målen uppfylldes. Regelstyrning är en del i det normrelaterade betygssystemet (Selghed 2006:16).

Omställningen från det normrelaterade betygssystemet till ett mål- och kunskapsrelaterat system innebar en stor förändring för skolan. Eleverna och lärarna skulle nu tillsammans fokusera på att målen i läroplanen uppfylldes. I kursplanerna för Lpf 94 finns det uttryckta utbildningsmål som eleven ska sträva efter, det är dessa nationellt fastställda mål, som ska utgöra grunden för bedömningen av eleven (SOU, 2007:28:12–13). Efter att betygssystemet varit i bruk i tre år granskade Skolverket implementeringen av det nya systemet. Det visade sig att lärares kunskaper om den nationella läroplanen varierade i hög grad från deras lokala undervisningsmål (Selghed 2010:85). Innehållet i Lpf 94 fick utstå en del kritik för sin abstrakta utformning, därför reviderades kursplanen år 2000 med syftet att göra kursplanerna mer konkreta och enklare att tolka. Revideringens genomslagskraft var inte den som politikerna hoppats på och problemen med att tolka kursplaner och betygskriterier kvarstod. I frånvaro av tydlighet hänvisades lärarna till egna lösningar på lokal nivå i sitt planeringsarbete (SOU 2007:28 14–15).

De avgränsade och detaljerade anvisningar som fanns i det normrelaterade systemet, gav instruktioner om hur undervisning skulle bedrivas. Reglerna förklarade bland annat hur lärarna skulle hantera uppkomna svårigheter i bedömningssituationer. Regelstyrning har som idé att om reglerna följs nås målen, därmed blir det viktigt att göra saker rätt (Selghed 2006:16,18). Förändringen till en mål- och kunskapsrelaterad styrning gjorde att lärarna gick från att ha varit regelstyrda till att själva få ansvara för innehållet i undervisningen, inom de kriterier och mål som staten satt upp (Linde 2003:113).

I reformen som låg till grund för den nya läroplanen 2011 diskuterades ett nytt betygssystem, vilket är det betygssystem som används i Sverige idag. Det nya systemet bygger på en sex-gradig skala, med betygsstegen A-F. För att öka likvärdigheten i bedömningsarbetet kom också nya krav på dokumentation av elevens kunskapsutveckling i syfte att skapa rättssäkerhet för eleven. Politikerna förväntade sig att den nya läroplanen skulle öka tydligheten gällande

² Läroplan för de frivilliga skolformerna 1994.

kunskapskraven och betygskriterierna, liksom de förhoppningarna som fanns i samband med revideringen 2000 (SOU 2008:27: 225,593). Varje elev ska utifrån de nationellt uppsatta målen ha möjlighet att visa sina kunskaper. Selghed (2010) ser dock vissa svårigheter med de nationellt uppsatta målen. En av svårigheterna är att lärare är skyldiga att sätta betyg, men tolkar möjligtvis inte kunskapskraven på samma sätt som de som har skapat dem (2010:17).

Genom att studera läroplanen för gymnasiet, den som tidigare hette Lpf 94 men som nu går under namnet Lgy 11, ser man generella skillnader. I Lpf 94 var det möjligt för lärare att i större utsträckning använda sig av lokalt fastställda kursplaner, vilket kunde medföra stor variation i en lärares tolkning av kunskapskraven. Under avsnittet bedömning och betyg i Lpf 94 står det exempelvis ”Betyget uttrycker i vad mån den enskilda eleven har uppnått de kunskapsmål som uttrycks i kursplanen för respektive kurs och som definieras i betygskriterier.” (Lpf 94:15). Under samma avsnitt i den nya läroplanen Lgy 11 står det istället ”Betyget uttrycker i vilken utsträckning den enskilda eleven har uppfyllt de nationella kunskapskrav som finns för varje kurs respektive målen för gymnasiearbetet” (Lgy 11:14). I den nya läroplanen har de nationellt fastställda målen blivit centrala, vilket går att tolka som ett försök i att komma bort från de lokalt framtagna kursplanerna och istället skapa en plattform som alla lärare bör följa för att komma så nära en likvärdig bedömning som möjligt.

2. Syfte

I studiens inledning diskuteras betygets betydelse för elevens framtid. Skolverket har publicerat rapporter som visar att det inom den svenska gymnasieskolan finns en problematik gällande tolkningen av kunskapskraven, då lärare kan uppleva kunskapskraven otydliga. Det går att anta att betygsättning kan brista i sin likvärdighet om det finns skillnader i hur lärare tolkar kunskapskraven. Tidigare forskning har berört ämnet likvärdig bedömning och efter införandet av de nya kunskapskraven med tillhörande betygskriterier kan det vara av intresse att fortsätta undersöka likvärdigheten.

Det finns ett behov av att studera området likvärdig bedömning, eftersom skilda tolkningar av kunskapskraven innebär att elever betygsätts olika beroende på lärare. Vi har i inledningen visat att det finns anledning att problematisera likvärdigheten vid bedömning. Därför är vårt syfte att undersöka och jämföra gymnasielärares bedömning och betygsättning, samt studera om lärare uppfattar att det finns stöd vid tolkning av kunskapskraven.

2.1 Frågeställningar

Vilka likheter och skillnader finns det i lärarnas betygsättning och bedömning?

Vilka verktyg uttrycker lärarna finns för att få stöd i tolkningen av kunskapskraven?

2.2 Avgränsningar

Vi har valt att avgränsa oss till behöriga samhällskunskapslärare på gymnasiet i en större kommun i Västsverige. Samhällskunskap innehåller flera vetenskaper, vilket bidrar till att ämnet är omfattande och komplext. Ämnet innehåller till stor del analys och uppfattas som svårbedömt. Odenstad (2012) bekräftar synen på ämnet och menar att detta bidrar till ett större tolkningsutrymme för lärarna (2012:172). Utifrån ovanstående resonemang har studien avgränsats till att omfatta ämnet samhällskunskap. Studiens undersökningsgrupp är gymnasielärare på både kommunala skolor och friskolor inom samma kommun.

3. Begreppsförklaringar

För att få en bättre förståelse av studien och för att kunna besvara frågeställningarna är det väsentligt att använda tydligt definierade begrepp. Således kommer studien nedan precisera och definiera några av de begrepp som används frekvent i studien.

3.1 Likvärdig bedömning

Selghed (2006) beskriver begreppet bedömning som en typ av process från lärarnas sida, där det skapas en föreställning om elevens utveckling inom de kunskapsmässiga, språkliga, känslomässiga och sociala områdena (2006:11). Inom skolans värld bygger bedömningsarbetet på att värdera hur väl en elev har uppnått ett visst mål. Det ska följaktligen handla om hur en prestation värderas i förhållande till kunskapskraven och betygskriterierna (Nyström 2004:2-3).

Enligt Korp (2011) ska läraren förutom att bedöma också kartlägga kunskaper och lärandeprocesser. Detta för att kunna stödja den fortsatta kunskapsutvecklingen hos eleven, dessutom ingår det i lärarens uppdrag att sammanfatta varje elevs kunskap i förhållande till betygskriterierna. Bedömning ska utifrån en samlad värdering av elevens prestationer mynna ut i ett formellt betyg. Begreppet bedömning kan uppfattas som komplext i skolans värld och ju större tolkningsutrymme läraren har, desto större är risken att bedömningen blir beroende av vilken lärare som gjort den och det kan i sin tur skapa problem med likvärdigheten (2011:40,41,45).

Skolverket (2004) skriver i sin handlingsplan för rättssäker och likvärdig betygsättning ”Med likvärdighet menas att måttstocken för bedömningen är densamma för alla elever. Ett betyg i en klass ska motsvara ett likadant betyg i en annan klass” (2004:3). Förutsättningar för en likvärdig bedömning är att lärare och skolledning har de kunskaper som krävs för att kunna tillämpa kursplaner och betygskriterier på ett korrekt sätt. En likvärdig och tillförlitlig bedömning skapar förutsättningar för att en lärare inte ska sätta högre eller lägre betyg för samma kunskapsnivå (ibid:2,3). Bedömning kan både ha ett formativt och summativt syfte. Den formativa bedömningen avser att stödja lärande och bygger på en kontinuerlig bedömningsprocess. Summativ bedömning handlar istället om att betygsätta en prestation, vilket oftast sker genom att eleven blir tilldelad ett betyg (Skolverket, 2011:17). Betyget blir den del av bedömningen som talar om vilken kunskapsnivå eleven har uppnått. Pettersson (2007) skriver att om det finns flera betygssteg ska olika kunskapsnivåer representera var och en av dem. I ett mål- och kunskapsrelaterat betygsystem är målsättningen att betygen ska vara absoluta, vilket innebär att det inte ska ha någon betydelse för betyget när eller var bedömningen gjordes, eller hur andra presterade i sammanhanget (2007:23–26).

3.2 Läroplan

Nationalencyklopedin (2014) beskriver läroplanen som ett dokument innehållande riktlinjer för det svenska skolväsendet. Alla läroplaner inom samtliga skolformer ska innehålla samma syn på kunskap, utveckling och lärande. Utgångspunkten i läroplanen är att ansvarsfördelningen och de övergripande målen ligger hos staten. Det är däremot kommunens ansvar att genomförandet och implementeringen av läroplanens mål sker ute på skolorna. Kunskapskraven i respektive ämne är ett av de centrala målen i läroplanen och har efter införandet av Lgy 11 fått en större statlig styrning, med förhoppningen att göra kunskapskraven mer tydliga.

Skolverket (2011) skriver i läroplanen för gymnasieskolan att skolans uppdrag är att förmedla kunskap. Utgångspunkten är att uttrycka vad som anses vara viktiga kunskaper idag och i framtiden (2011:8). Varje ämnesområde som finns representerat i läroplanen omfattas av ett centralt innehåll. Undervisningen ska grundas utifrån det centrala innehållet och därmed blir det också obligatoriskt för läraren att ta hänsyn till detta innehåll i sin lektionsplanering (ibid:144-145). Varje ämnesplan innehåller ett visst antal undervisningstimmar där det centrala innehållet ska genomarbetas. Ett exempel är samhällskunskap 1b som omfattar 100 poäng, vilket ska motsvaras av 100 timmars undervisning. Varje kurs innehåller olika kunskapskrav som är representerade genom olika betygssteg. I läroplanen presenteras betygsriterierna och läraren ska med hjälp av dessa avgöra vilken nivå en elev presterat på. Betygen A till E fungerar som en indikation på elevens kunskaper. Varje kurs har sina egna betygsriterier och det är också dessa kriterier som ämnesplanen till största del utgörs av (Skolverket, 2011).

4. Teoretisk referensram

I kommande kapitel 4.1 presenteras teorier om det mål- och kunskapsrelaterade systemet. I samma avsnitt kommer även normrelaterade teorier att beröras, men fokus ligger på de mål- och kunskapsrelaterade teorierna. I Kapitel 4.2 presenteras de viktigaste delarna i kunskapskraven genom en modell. Några av de centrala begreppen kommer att problematiseras i avsnittet 4.2.1.

4.1 Mål- och kunskapsrelaterade mätningar

Nuvarande betygssystem bygger på en mål- och kunskapsrelaterad syn. Mål- och kunskapsrelaterade mätningar innebär att läraren fastställer om en bestämd förmåga eller kunskapsnivå föreligger utefter de fastställda kunskapsriterierna. Systemet kan även kallas för målstyrning (Selghed 2004:35–36). “Målstyrning är ett sätt att styra människor i arbetsliv eller utbildning genom att ge arbetslag och enskilda individer i uppgift att nå vissa klart uttalade mål” (Egidius 1992:24). Genom målstyrning ges läraren frihet att utforma hur vägen till målen ska se ut. Vägen dit kan skilja sig åt mellan olika klassrum och skolor.

Normrelaterade mätningar visar istället kunskapsnivåer i relation till andra i en viss grupp. Mer specifikt så beskriver normrelaterade mätningar hur en elev i en viss årskurs står kunskapsmässigt i förhållande till andra elever i samma årskull som läser samma kurs (Egidius 1992:19). En normrelaterad mätning utgår från biologiska tankar om att vissa människor lär sig mer än andra, där kunskaper slumpmässigt blir fördelade på en skala (ibid:30). Selghed (2010) menar att ett normrelaterat system är bra om betygssystemet ska fungera som urvalsinstrument, då syftet är var man ligger i jämförelse med andra (2010:92). Mål- och kunskapsrelaterade mätningar växte enligt Turnbull (1989) fram efter att man insett normrelaterade mätningars begränsningar (1989:147). Bedömning i enlighet med ett mål- och kunskapsrelaterat system är centrerat på person istället för grupp, vilket skapar fler möjligheter att mäta den enskilda individens kunskapsnivå (Hambleton 1994:26). Syftet med ett mål- och kunskapsrelaterat system är att fastställa om eleverna når ett visst kunskapskriterium. Alla elever ska ha möjlighet att nå målen, men vägen dit kan se olika ut. Mål- och kunskapsrelaterade mätningar ger förutsättningar för att alla elever i en klass kan erhålla samma betyg, om läraren anser att alla elever har nått samma mål. Det behöver alltså inte finnas någon variation i kunskapsnivån mellan klasskamraterna. Således ska inte en elevs prestation jämföras med andra resultat i klassen (Taylor 1994:243).

Selghed (2006) menar att övergången till det mål- och kunskapsrelaterade skolsystemet i Sverige gav lärarna mer friutrymme att utforma sin undervisning, i synnerhet genom att det ”ger möjlighet att bibehålla det man som lärare själv tror är rätt och riktigt och att kunna värja

sig från idéer man inte samtycker med. Det skapar ett utrymme som gör att läraren kan `köra sitt eget race'" (2006:20). Lärarna kan därmed genom en mål- och kunskapsrelaterad mätning betygsätta utifrån sin egen tolkning av läroplanen. Det finns en kritisk aspekt i sammanhanget och det är att i ett mål- och kunskapsrelaterat system kan eleverna utläsa vilka mål de ska uppnå, men inte se hur de kan nå dit (ibid:57).

Egidius (1992) menar att om man ska ha en målrelaterad bedömning så krävs det att läraren är tydlig med kunskapsmålen gentemot eleven. Läraren ska vara tydlig med vilka krav man ställer när det handlar om att beskriva, förklara, dra slutsatser, utföra och genomföra. Målen utformas och beslutas av staten, kriterierna skapas utefter vad beslutsfattarna anser att ungdomarna behöver få kunskap om (1992:24). Även Wedman (1973) menar att ett mål- och kunskapsrelaterat prov ställer stora krav på målpreciseringen och att det är viktigt att kriterierna tolkas entydigt (1973:7).

Egidius (1992) menar att bedömning består av föreställningar av vad kunskap är. Han fortsätter sitt resonemang med att betygssystemet är kvalitativt uppbyggt, vilket innebär att eleven bedöms efter kvalitet och inte andra faktorer som exempelvis kvantitet. För att tolkningen av kunskapskraven ska vara entydig, behöver kriterierna på ett explicit sätt beskriva och avgränsa det som ska bedömas (1992:36). Selghed (2006) anser att i ett målstyrt system har de anställda i skolan ett ansvar att målen nås och "Viktigast blir att göra RÄTT SAKER" (2006:18). Ett problem med mål- och kunskapsrelaterad bedömning är att det inte finns någon gräns för hur tydliga formuleringarna av kriterierna behöver vara. Det är först när preciseringen är tillräckligt tydlig som det skapas underlag för likvärdig bedömning. Vissa forskare ifrågasätter om systemet går att tillämpa rättvist, de ställer sig frågande till om de kunskapsnivåer som kunskapskriterierna generaliserar är mätsäkert för elever med varierande kunskapsnivåer. Det råder tveksamhet till om ett mål- och kunskapsrelaterat system är den bästa lösningen för att skolan ska nå en likvärdig betygsättning (Selghed 2006:36–37). Hambleton (1994) menar att syftet med mål- och kunskapsrelaterade mätningar är att ge lärarna tillräcklig med information för att övervaka elevernas kunskapsprocesser och utvärdera deras framsteg, genom en välfungerande sådan mätning kommer elevens prestation i fokus (1994:21). Hambleton framhåller att det centrala ska ligga på målens anvisningar, så lärarna får information om vilken kunskap och färdighet som ska testas. Genom tydliga anvisningar skapas det ramverk som lärarna behöver för att bedömningen ska vara säker, objektiv och med hög kvalitet (ibid:23).

Sammantaget baseras sålunda normrelaterade mätningar på att betygen ska skilja sig åt mellan individer och att det finns en regelstyrning. I ett mål- och kunskapsrelaterat system däremot, behöver det inte finnas någon betygsvariation mellan eleverna och det finns mål som lärarna ska efterfölja vid bedömning.

4.2 Kunskapskraven i samhällskunskap

Skolverket har formulerat kunskapskriterier i syfte att underlätta gymnasielärares arbete vid bedömning och betygsättning. I enlighet med det mål- och kunskapsrelaterade skolsystemet som finns i Sverige, sätter kunskapskraven upp mål som läraren ska applicera på elevsvaren. Centrala delar i varje betygskriterium i samhällskunskap 1b kommer att sammanfattas och presenteras i nedanstående modell. De väsentliga delar som har valts ut från innehållet i kunskapskraven är relevanta för den enkät som skickades ut till våra respondenter. Syftet med modellen är att belysa de skillnader som finns mellan de olika betygskriterierna.

4.2.1 Figur 1. Kunskapskraven

Betyg E	Betyg D	Betyg C	Betyg B	Betyg A
<p>Eleven kan analysera samhällsfrågor och identifiera någon orsak och konsekvens</p> <p>I analysen använder eleven med viss säkerhet samhällsvetenskapliga begrepp, teorier, modeller och metoder.</p> <p>Eleven diskuterar översiktligt orsakerna och konsekvenserna samt möjliga lösningar på samhällsfrågorna.</p> <p>Eleven kan ge enkla argument för sina ståndpunkter och värderar med enkla omdömen andras ståndpunkter.</p>	<p>Betyget D innebär att kunskapskraven för betyget E och till övervägande del för C är uppfyllda</p>	<p>Eleven kan analysera samhällsfrågor och identifiera några orsaker och konsekvenser.</p> <p>I analysen använder eleven med viss säkerhet samhällsvetenskapliga begrepp, teorier, modeller och metoder samt värderar dem med enkla omdömen.</p> <p>Eleven diskuterar utförligt orsakerna och konsekvenserna samt möjliga lösningar på samhällsfrågorna.</p> <p>Eleven kan ge välgrundade argument för sina ståndpunkter och värderar med enkla omdömen andras ståndpunkter</p>	<p>Betyget B innebär att kunskapskraven för betyget C och till övervägande del för A är uppfyllda</p>	<p>Eleven kan analysera samhällsfrågor och identifierar flera orsaker och konsekvenser.</p> <p>I analysen använder eleven med säkerhet samhällsvetenskapliga begrepp, teorier, modeller och metoder samt värderar dem med nyanserade omdömen.</p> <p>Eleven diskuterar utförligt och nyanserat orsakerna och konsekvenserna samt möjliga lösningar på samhällsfrågorna.</p> <p>Eleven kan ge nyanserade argument för sina ståndpunkter och värderar med nyanserade omdömen andras ståndpunkter.</p>

Figur 1. Utvalda väsentliga delar i kunskapskraven för samhällskunskap 1b.

4.2.2 Tankar om centrala begrepp i kunskapskraven

De centrala begrepp och värdeord som finns formulerade i kunskapskraven kan uppfattas som obegripliga och otydliga. Exemplet ovan visar de uppsatta målen för betyg E, C och A. De markerade begreppen är exempel på begrepp som skiljer betygskriterierna åt. Vissa olikheter mellan begreppen är lättare att urskilja än andra. Skillnaden mellan **någon** och **några konsekvenser** är relativt tydlig, svårare blir det att skilja på **några** och **flera konsekvenser**. Det går att ifrågasätta var det är för antal som skiljer dessa begrepp åt och hur läraren ska kunna urskilja detta i sina elevsvar.

Det är inte troligt att elever formulerar och skriver likadant på ett prov, vilket bidrar till att läraren ständigt får omsätta varje enskilt elevsvar till kunskapskraven. Elever uttrycker sina kunskaper på olika sätt och lärarens uppgift är att tolka dessa skilda elevsvar, vilket kan bli en besvärlig uppgift. För att bedömningen av ett elevsvar inte ska påverka övriga elevsvar är en förutsättning att läraren förhåller sig objektiv inför varje uppgift som ska bedömas. I arbetet med att rätta har läraren gissningsvis påverkats på olika sätt mellan det första och sista provet. Det sista provet rättas med de tidigare elevsvaren i lärarens medvetande, vilket kan bidra till att

bedömningen påverkas i olika riktningar. Däremot ska läraren utifrån varje elevsvar objektivt avgöra om svaret är **översiktligt**, **utförligt** eller **nyanserat**. I en översättning av orden utifrån Nationalencyklopedins (2014) ordbok finns följande förklaringar på dessa begrepp. **Översiktlig** beskrivs som ett begrepp “som ger huvuddragen inom visst ämnesområde” och **utförlig** förklaras som ett begrepp “som behandlar även de smärre detaljerna och därför är relativt omfattande” Till sist beskrivs **nyansera** som att “åstadkomma finare skiftningar i ngn framställning etc., särsk. med avs. på begrepp, känslor” (Nationalencyklopedin, 2014).

Även när begreppen förklaras mer grundligt finns tendenser till en viss osäkerhet i ordens rätta begreppsmässiga betydelse. Nya otydligheter träder fram i klargörandet av begreppen **utförligt** och **nyanserat**. Nationalencyklopedins förklaringar består av formuleringar som exempelvis *smärre detaljerna* och *finare skiftningar*. Exempelen som beskrivs kan skapa svårigheter för läraren att exakt tyda vad som menas med de olika begreppen. Utifrån dessa i många fall svårbegripliga nivåskillnader ska läraren göra en tolkning som beskriver vilka kunskapskrav eleven uppnått. Dessutom ska kunskapskraven hjälpa läraren att konstatera om eleven kan eller inte kan det som efterfrågas. Eleverna ska betygsättas utifrån kunskapskraven, då behöver de förstås i det avseendet också veta vad det är som de ska klara av. När en elev frågar läraren vad som krävs för ett visst betyg är en förutsättning att läraren själv vet hur kunskapskraven ska tolkas. Tiden på lärarutbildningen och tillhörande praktik har i många fall visat att lärarna behöver göra en egen tolkning av kunskapskraven för att kunna förklara och förmedla dem vidare till eleverna. I många fall blir det kanske lärarnas ork, kunskap och engagemang som avgör hur mycket tid som avsätts till arbete med tolkning av kunskapskraven.

5. Tidigare forskning

I följande kapitel kommer forskning på området likvärdig bedömning att presenteras. Vissa forskare menar att det inte går att uppnå likvärdig bedömning i dagens betygssystem medan andra påstår att det går om skolsystemet vidtar vissa åtgärder. Det kommer även presenteras studier som visar vad svårigheterna i tolkningsprocessen innebär i ett perspektiv av likvärdig bedömning. I kapitlets sista avsnitt presenteras de verktyg skolverket erbjuder som stöd i tolkningen av kunskapskraven.

5.1 Likvärdig bedömning i ett mål- och kunskapsrelaterat skolsystem

När Svenska skolsystemet övergick till en mål- och kunskapsrelaterad styrning, formulerade politiker budskapet att nationell likvärdighet var möjligt, trots att det gav lärarna ett lokalt tolkningsutrymme. Nordgren och Odenstad (2012) menar däremot att “Ju högre grad av tolkningsutrymme, desto större risk att likvärdigheten går förlorad. Men å andra sidan urholkas lärarprofessionaliteten och elevinflytandet om tolkningsutrymmet försvinner” (2012:57). Adolfsson (2013) vill mena att med en mer tydlig statlig styrning av undervisningsinnehållet skapas förutsättningar för eleverna att få en likvärdig utbildning. Genom ett mål- och kunskapsrelaterat system behöver läraren, men också eleverna tydligt få veta vilka måttstockar deras prestationer bedöms utifrån (2013:245–247). Således finns ett dilemma i att ett mer begränsat tolkningsutrymme kan möjliggöra likvärdig bedömning, men samtidigt kan det ifrågasätta lärarnas profession och minska elevernas inflytande över undervisningen.

Nordgren och Odenstad (2012) sammanfattar vad de anser är de vanligaste förklaringarna till brister gällande likvärdigheten. En av förklaringarna ligger i att det finns svårigheter i betygssystemets konstruktion. Författarna menar att ett mål- och kunskapsrelaterat betygssystem försvårar möjligheterna till likvärdig bedömning. Nordgren & Odenstad (2012) skriver följande om systemet “Det bygger på enskilda lärares tolkningar och är utformat för att ge information om individuella kunskapskvaliteter, inte för att ge likvärdig information om ett inhämtat

kunskapsinnehåll” (2012:57). Författarna är alltså kritiska till att man kan uppnå likvärdig bedömning i ett mål- och kunskapsrelaterat betygssystem. Det menar däremot att man kan närma sig en likvärdig bedömning om lärare och skolläring får tillräckligt med utbildning.

Gustavsson m.fl. (2012) menar att likvärdig bedömning går att uppnå om skolsystemet förhåller sig till tre viktiga punkter. Den första är att införa och arbeta med samverkan kring bedömning och betygsättning. Den andra grundförutsättningen är att skolverket förtydligar sina kunskapskrav och det tredje är att bedömning ska bli ett återkommande moment genom hela lärarutbildningen där fördjupade kunskaper inom betygsättning tillhandahålls (2012:104–105). Andra forskare som Linde (2006) och Selghed (2006) menar också att det går att uppnå god likvärdighet och rättssäkerhet i bedömningen. Det viktigaste är att lärare får träffas och diskutera sina tolkningar av kursplanen och sitt arbete med bedömning. De menar att inom mål- och kunskapsrelaterade mätningar är det en fördel om lärare samarbetar, eftersom en sambedömning skapar en samsyn av målen, vilket krävs för likvärdig tolkning av kunskapskraven (Linde 2006:105, Selghed 2006:38). Selghed (2006) menar dock att det kan vara svårt att få lärare att avsätta tid för samarbete med kollegor, då läraryrket uppfattas och traditionellt är ett självständigt yrke (2006:38).

Kapitlet har beskrivit svårigheterna med att uppnå likvärdighet i ett mål- och kunskapsrelaterat skolsystem. I nästa avsnitt kommer det att presenteras hur bedömning ser ut i praktiken bland lärare och om arbetssättet som används hör hemma i vårt nuvarande mål- och kunskapsrelaterade betygssystem.

5.2 Spår av normrelaterat system

Selghed (2006) menar att många lärare fortfarande använder sig av ett normrelaterat betygssystem, vilket betyder att lärarna jämför eleverns prestationer mot varandra. Lärare påstår att det är ett självklart och naturligt tillvägagångssätt när de sätter betyg. En möjlig orsak till att lärarna fortfarande jämför elever med varandra kan vara att betygskriterierna är svårtolkade, detta påverkas av att de inte upplever betygskriterierna som tydliga (2006:147–149). Selghed (2006) har i en intervju med 30 lärare studerat deras syn av betygssystemet. Flera lärare säger i intervjuerna att de anser att styrdokumentet är ett stöd vid planering av undervisning, genomförandet och vid bedömning av prov. De anser även att betygssystemet är ett stöd vid kontakt med föräldrarna för att föra diskussioner om elevens prestationer. Samtidigt visar det sig att lärarna upplever att betygssystemet ger dem otillräckligt med stöd och att det minskar deras förmåga att utföra en rättvis och likvärdig bedömning. Frustrationen som det innebär att inte uppleva stöd i styrdokumentet innebär en ovilja att engagera sig i dem. Kunskapskraven är utformade på ett sätt som gör att lärarna upplever dem svårtolkade, vilket medför att de blir svåra att använda sig av (2006:129, 143-145). De svårtolkade kunskapskraven gör även att lärare förlitar sig till sin egen erfarenhet och bedömningskompetens och väljer att använda sig av sina egna utformade mallar vid betygsättningen (Selghed 2010:87–88).

Nordgren & Odenstad (2012) menar att det är elevens prestation som ska betygsättas i förhållande till kunskapskraven och ingenting annat. Eleven ska inte jämföras med sina klasskamrater. Dessutom ska heller inte närvaro, ambition och läxläsning vara betygsgrundande (2012:50–52).

Detta kapitel visar att vissa lärare fortfarande jämför elevernas prestationer mot varandra och vissa menar att detta tillvägagångssätt inte går att undvika. Svårigheter i tolkningsprocessen av kunskapskraven kan vara en orsak till att elever jämförs, ett resonemang som kommer utvecklas mer i nästa kapitel.

5.3 Problematik i tolkningsprocessen

Skolverket (2013a) menar att det finns flera led i tolkningsprocessen som kan innebära svårigheter. Först ska läraren tolka styrdokumentens formuleringar. Sedan ska läraren tolka och värdera elevarbeten, där läraren ska få en samlad uppfattning av elevens prestation. Helhetsbedömningen ska sedan generera ett faktiskt betyg. Skolverket menar att svårigheterna i att uppnå likvärdighet utgår från att lärare tolkar kunskapskraven olika, vilket exempelvis kan bero på att de använder sig av olika uppgifter för att testa elevernas kunskaper. Därtill kan motsättningar i tolkningarna leda till att lärare värderar eller tolkar samma elevsvar olika. Det har även visat sig i tidigare forskning att samma lärare tolkar och värderar samma elevsvar olika vid skilda tillfällen (2013a:9).

Även Jönsson (2013) menar att det finns svårigheter i att lärare använder sig av olika uppgifter för att testa elevens kunskaper. Provets utformning präglas av lärarens kunskapssyn och valet av innehåll i frågorna grundar sig på det som läraren ser som relevant för ett specifikt ämnesområde. Om en annan lärare använder sig av olika uppgifter inom samma ämnesområde för att testa elevens kunskaper kan eleven uppnå olika betygskriterier, beroende på hur uppgiften är konstruerad. Exempelvis lärare som har olika synsätt på kunskaper testar andra saker, en lärare testar elevens faktakunskaper medan en annan lärare testar mer analytiska kunskaper. Likvärdigheten kan minska om elevers kunskaper värdesätts olika beroende på lärarens kunskapssyn (2013:23–26). Lundahl (2007) menar att undervisningen och bedömningsförfarandet ska diskuteras med eleven, det kan bidra till att eleven blir mer involverad och skapar en förståelse för vilka kunskaper läraren avser att testa. Diskussion med eleven skapar samtidigt en bättre överblick över elevens kunskapsutveckling och samtidigt stimulerar det elevens lärande (2007:43–44).

Selghed (2004) visar i sin avhandling att lärare uppfattar delar av betygssystemet som överflödigt. Trots stor kännedom om vilka mål som ska uppfyllas och hur betygskriterierna är utformade, tillämpas inte dessa regelbundet. I rollen som betygsättare använder sig lärare i stor utsträckning av sin egen erfarenhet vid betygsättning i brist på tydliga riktlinjer. Lärares erfarenheter skapar egna regelverk, vilket ofta hamnar i strid med de nationellt uppsatta mål- och kriterier. De officiella styrdokumenterna blir istället ett verktyg som används när lärare upplever osäkerhet i betygsättningen. Det blir en typ av bruksanvisning som tas fram vid behov (2004:182–183). Adolfsson (2013) menar att samhället upplever de kunskaper som står skrivna i läroplanen som viktiga och giltiga (2013:246). Således kan det tänkas att lärare använder läroplanen som handledning för att styrka sina beslut. 2011 års gymnasiereform syftade till att kvalitetssäkra gymnasieskolan och öka likvärdigheten. Genom att frånga de lokala läroplanerna och göra läroplanen mer centraliserad, skulle det underlätta för staten att utvärdera gymnasieskolornas kunskapsresultat på ett effektivare sätt. Om lärare följer samma mall blir det enklare att utvärdera skillnader i likvärdigheten mellan olika skolor (2013:245–247). Däremot om lärare upplever tolkningssvårigheter, hjälper det möjligtvis inte att gå från en lokal läroplan till en mer central, för att uppnå likvärdig bedömning.

Korp (2006) menar att lärare med nyare utbildning har tendens att mer aktivt ta hjälp av Skolverkets kursmål och betygskriterier vid betygsättning, medan lärare med äldre utbildning hänvisar till sin egen erfarenhet. Orsaken till skillnaden har sin förklaring i att lärare från olika generationer har präglats av olika diskurser om kunskap som sammanfallit med olika läroplaner och betygssystem (2006:219–220). Lundahl (2007) menar också att synen på kunskap i Sverige har skiftat. Oftast har synen präglats av en tradition där kunskaper lärs in på ett sätt som gör att individen lär sig innehållet utantill (2007:37). En förändring av kunskapssynen skedde i samband med införandet av Lpf 94. De kunskapande processerna fick i det sammanhanget en

mer framträdande roll och utantillkunskaperna fick ta ett steg tillbaka. Kunskapssynen har på senare tid utvecklats i riktning mot att lyfta fram kritiskt tänkande och kommunikativ förmåga hos eleven (ibid:45).

Lundahl (2007) nämner att bedömning av kunskap sker i relation till lärarens kunskapssyn. För att förstå relationen mellan kunskapssyn och kunskapsbedömning menar han att bilden av kunskapsbedömning måste nyanseras och inte bara fungera som ett kontrollverktyg för läraren. Bedömning av en elevs prestation kan handla om att läraren anpassar sig till den kunskapssyn som råder vid en viss tid (2007:34–36).

Tidigare forskning menar alltså att det finns tolkningssvårigheter och att lärare bär med sig olika former av erfarenheter och kunskapssyner in i betygsättningen. Nästa avsnitt kommer presentera andra perspektiv som har betydelse för bedömning och betygsättning.

5.4 Rättssäker betygsättning

Palmér & Östlund-Stjärnegårdh (2008) menar att andra egenskaper hos eleven kan ligga till grund för bedömning utöver de kursmål som Skolverket utformat, vilket i sin tur skulle kunna minska möjligheten till en likvärdig bedömning. Lärare betygsätter exempelvis med lägre betyg när det kommer till elevsvar skrivna av andra elever än sina egna. Det kan ha sin förklaring i att lärarna tar hänsyn till andra aspekter som personlighet och tidigare prestationer vid bedömning av sina egna elever, vilket i de flesta fall innebär en höjning av betyget, men även i vissa sammanhang kan det bidra till en sänkning (2008:154–155). Enligt Lindström m.fl. (2011) tar lärare vid betygsättning hänsyn till vem det är som ska betygsättas. Bedömning av kunskaper präglas av vem individen är och inte bara till prestationen, det skapar problem med validiteten då en osäkerhet dyker upp kring att om man verkligen bedömer det som man har för avsikt att bedöma (2011:260). Nordgren och Odenstad (2012) menar att det fria skolvalet har medfört ökad konkurrens om eleverna, vilket resulterat i att betygen pressas uppåt, då skolledningen strävar efter god betygsstatistik. En diskussion som förs är att nationella prov kan bidra till en mer likvärdig betygssättning, det kan även tänkas att sådana tester gör att lärare frångår bedömning grundad på vem eleven är (2012:58).

Korp (2006) har i en studie undersökt de nationella provens inverkan på betygsättningen och om de nationella proven bidrar till en mer entydig och likvärdig betygsättning. Studien visar att kunskapskraven för ett visst betyg skiljer sig åt mellan program och skolor (2006: 219-220). Selghed (2006) menar att validiteten ökar genom nationella prov och att de kan vara en väg till likvärdig bedömning, men den typen av prov finns inte i alla ämnen idag. Samhällskunskap är ett av de ämnen som saknar ett sådant test. Samtidigt finns det kritik mot de nationella proven eftersom de inte täcker alla mål i ämnesplanen, därför kan inte provet vara helt avgörande vid betygsättningen och provet kan därför vara svårt att använda för att nå en mer likvärdig bedömning (2006:38–40).

Några av de forskare som kritiserar nationella prov är Wiliam och Thompson (2008). De menar att bedömning är till för att främja lärande, vilket de menar att nationella prov inte gör. De summativa testen blir det som synliggörs, vilket kan påverka läraren i sitt beslut av vad som lyfts fram i läroplanen. Det kan innebära att undervisningen styrs mot ett innehåll anpassat efter dessa tester istället för kunskapskraven. Ytterligare en negativ konsekvens i sammanhanget är att eleverna endast lär sig de kunskaper som behövs för testet, vilket skulle betyda att elevens kunskap inte mäts i sin helhet (2008:59–60). Harlen (2006) menar att om bedömning ska tjäna sitt syfte och vara likvärdig är tillförlitligheten av central betydelse. Tillförlitligheten ligger i om en bedömning skulle ge samma resultat om den upprepades av en annan lärare. Den

summativa bedömningens tillförlitlighet ifrågasätts, eftersom den typen av bedömning påverkas i högre grad av vem som utför den och hur omständigheterna ser ut vid en viss tidpunkt. Harlen förespråkar istället formativ bedömning som istället handlar om att främja lärandeprocesser. Formativ bedömning går ut på att lärare oftare återkopplar till elevens nuvarande kunskapsnivå och möjligheter till vidare utveckling. Genom formativ bedömning ökar möjligheterna att korrigera en eventuell felaktig bedömning, vilket emellertid ökar tillförlitligheten (2006:18–19). Även Lundahl (2007) förespråkar en formativ bedömning, han menar att kunskapsbedömningar har och förmodligen alltid kommer ha en kontrollerande funktion, därför är det viktigt att sätta dessa bedömningar i relation till lärandet och kunskapsutvecklingen hos eleven. Genom återkoppling och feedback ökar elevens förståelse (2007:45).

Laanemets (2003) förespråkar i viss mån nationella prov och menar att dessa tillvägagångssätt kan vara till fördel, då proven är en objektiv bedömning av en specifik prestation. Samtidigt anser de att de pedagogiska processerna blir åsidosatta, målet bör istället vara att applicera läroplanens innehåll i ett större perspektiv. För att läraren ska kunna uppfylla läroplanens alla krav är det väsentligt att läraren får tillgång till de hjälpmedel som läraren anser sig behöva. Ämnesplaner är lärarna bekanta med, men däremot saknas i många avseenden ingående kännedom kring samtliga delar i läroplanen (2003:294). Att sätta sig in i läroplanens innehåll tar tid, vilket kan skapa en stress hos läraren och resultera i att betyget i vissa fall grundar sig på annat än det som står skrivit i kunskapskraven. Brante (2010) menar att lärare kan uppleva stress och trötthet i samband med de olika förändringar som skolan ständigt utsätts för. Följaktligen kan det tänkas att införandet av Lgy11 innebar stress för lärare. Framförallt om inte tillräckligt med tid avsattes för att implementera och genomföra de nya kunskapskriterierna. Därtill menar Brante (2010) att "Det tycks råda en motsättning mellan läroplanernas intentioner och lärares uppfattning om möjligheten att kunna leva upp till dem"(2010:63). Således kan mer avsatt tid öka lärarnas möjlighet att leva upp till läroplanens intentioner. Lundahl (2007) nämner att när skolan allt mer utsätts för kontroll och utvärdering finns tendenser att bedömningsformer av tidskrävande karaktär väljs bort och istället sker bedömning på kunskaper som inte efterfrågas. Betyget kan då i vissa fall baseras på rena faktakunskaper och inte hur dessa faktakunskaper omsätts till de bedömningsgrunder som finns i kunskapskraven (2007:45).

Kapitlet har behandlat de aspekter som har betydelse för lärares bedömning och betygsättning. Avsnittet har även behandlat forskning kring nationella prov, som en möjlig väg för att uppnå likvärdig bedömning. Något som andra forskare ifrågasätter. Det råder därmed motsättningar gällande hur skolan kan uppnå en rättssäker betygsättning. I kapitel 5.4 kommer de stöd som skolverket rekommenderar och erbjuder lärarna i tolkningen av kunskapskraven att presenteras.

5.4 Stöd för tolkning av ämnesplanen

Sambedömning och bedömningsstöd är två verktyg som Skolverket menar kan ge stöd i lärarnas tolkning av ämnesplanen, syftet med dessa är att göra bedömning och betygsättning mer likvärdig. I detta kapitel kommer verktygen att presenteras närmare, samt vad forskningen har att säga om dessa verktyg som stöd.

5.4.1 Sambedömning

Palmér och Östlund-Stjärnegårdh (2008) menar att det finns fördelar med att flera lärare bedömer samma text, exempelvis blir tolkningen av ämnesplanen mer entydig om lärare samarbetar och hjälps åt. Det kan även uppfattas mer rättvist för eleven, då hen känner till att inte endast en lärare har rättat texten (2008:144–145). Skolverket (2013) har i ett dokument

från 2013 gällande sambedömning i skolan skrivit om bland annat betydelsen av sambedömning. Materialet är framtaget och syftar till att genom sambedömning stödja en likvärdig bedömning och betygsättning. Dokumentet visar att sambedömning utvecklar lärares samsyn kring bedömning, vilket kan öka likvärdigheten (2013b:5-7).

Skolverket (2013) skriver i ett av sina dokument angående sambedömning om delstaten Queensland i Australien. Där finns ett av världens mest utvecklade system för sambedömning. Systemet går ut på att lärares betygsättning granskas via andra lärare från en extern institution för att göra bedömningen mer likvärdig. I praktiken fungerar det så att en granskning sker i slutet av en kurs, då den granskande läraren studerar elevens prestation i den vanliga undervisningen. Den undervisande läraren visar sedan upp flera underlag för att påvisa elevens betyg. Vid kursslut får skolan feedback och rapportering från den externa granskningsgruppen om hur väl lärarna följer kursplanens mål. Systemet i Queensland har medfört att skolor och lärare avsätter tid för sambedömning. Möten med fördjupade betygsdiskussioner sker mellan lärare på de enskilda skolorna men även mellan skolor (2013b:15). I Sverige har skolinspektionen kommit fram till att lärare som arbetar med sambedömning ofta sätter ett lägre betyg än de lärare som rättar enskilt (ibid:26).

Skolverket (2013b) menar att sambedömning fungerar bäst om fokus ligger på att diskutera autentiska exempel med varierade prestationer, där alla lärare får komma till tals. Diskussioner inom området bör även äga rum mellan skolor. Sambedömning bör ske under tydlig struktur, exempelvis genom avsatt tid och lokal. Med hjälp av olika stödmaterial går det också att fördjupa diskussionerna så att de blir kompetensutvecklande möten (2013:15). Ett problem med sambedömning kan däremot vara att lärare som är erfarna betygsättare är säkra på de betyg som en viss prestation innebär. Om dessa lärare då har auktoritet i gruppen kan de påverka andra lärare att göra samma bedömning och betygsättning. Detta är ett problem som kan frångås genom att lärare får bedöma olika elevsvar som inte kommer från deras egna elever (2013:19). Ytterligare ett förslag för att öka samstämmigheten i betygsättningen är om lärare först bedömer elevprestationer enskilt, för att sedan träffa andra lärare och diskutera bedömning och framförallt de elevsvar som uppfattades som svårbedömda. Efter diskussionerna kan sedan lärare revidera sin bedömning (ibid2013b:28).

Skolverket menar att sambedömning tillsammans med andra lärare ökar möjligheten för samsyn och likvärdig bedömning. Vidare kommer bedömningsstöd, som är det andra verktyget att presenteras, ett verktyg som varje lärare kan använda sig av enskilt.

5.4.2 Bedömningsstöd

Skolverkets hemsida tillhandahåller flertalet dokument som ska ge stöd i tolkningen av ämnesplanen i flera ämnen, dock inte alla. Kursen samhällskunskap 1b som denna studie valt att fokusera på har ett dokument för bedömningsstöd tillgängligt. Syftet med bedömningsstödet är att "bidra till en likvärdig bedömning och i förlängningen en likvärdig betygsättning i ämnet samhällskunskap" (Skolverket 2013a:3). Bedömningsstödet är utarbetat tillsammans med verksamma lärare och dokumentet är till stor del baserat på autentiska elevsvar. Bedömningsstödet innehåller bland annat en matris som är tänkt att ge stöd i hur kunskapskraven kan tolkas. Skolverket förtydligar de olika begreppen i betygskriterierna E, C och A, förtydligandet av kunskapskraven sätts i relation till elevsvar som når upp till dessa betygskriterier, vilket nu kommer att presenteras.

Ett elevsvar med E-kvalitet sammanfattar Skolverket som ett svar som innehåller väsentliga delar av det centrala innehållet med relevanta samhällsvetenskapliga begrepp Samtidigt behöver inte begreppen alltid användas helt korrekt eller i rätt sammanhang. Begreppen behöver

inte heller användas i högre grad för analys och slutsatser. Eleven förklarar linjära likheter, skillnader och samband. Analyser och slutsatser kan göras på icke-sakliga och subjektiva grunder.

Gemensamt för elevsvaren som Skolverket menar når upp till de högre betygen C och A är att elevsvaren innehåller fler och mer exakta och innehållsrika delar av ämnesplanens centrala innehåll. För båda betygskriterierna ska eleven i hög utsträckning använda relevanta samhällsvetenskapliga begrepp på ett korrekt sätt i analys och slutsatser, samt förklara likheter, skillnader och samband. Samtidigt ska samband som nämns inte endast vara linjära utan emellanåt i flera led eller i form av icke-linjära samband. Analysen och slutsatsen för C-kriteriet ska emellanåt vara specifik och förtydligas genom relevanta förklaringar och paralleller. För C-kvaliteten står det att eleven ibland ska kunna problematisera och ta fram relevanta invändningar och motargument. Förklaringar av samband och slutsatser ska vara sakliga och ges stöd i fakta för både C -och A-kriteriet. Analysen för A-kvaliteten ska vara mer konkret, där ska eleven ta hjälp av flera tydliga och relevanta exempel och förklaringar samt paralleller. I ett elevsvar med A-kvalitet ska även det centrala innehållet finnas med ur olika perspektiv. Därutöver ska det finnas en problematiserande prägel på texten som består av relevanta invändningar och motargument. Eleven ska se aspekter ur olika perspektiv genom att vrida och vända på argumenten (Skolverket 2013a:11).

Skolverket nämner även som en viktig punkt att kvantiteten i elevsvaret inte ska ha någon betydelse, om inte kvantiteten påverkar kvaliteten. Skolverket skriver också att elevens språk i allmänhet inte ska påverka bedömningen, däremot kan analysen bli tydligare med ett bättre språk (2013a:22-23). Detta avsnitt har presenterat vilka verktyg den enskilda läraren kan ta del av på skolverkets hemsida för att få hjälp med att tolka kunskapskraven och applicera dem i det praktiska arbetet med betygsättning.

6. Metod

I avsnittet nedan kommer valet av metod presenteras. Undersökningen bygger på en kvalitativ ansats där insamlingen av data har genomförts utifrån en enkät. Avsnittet kommer redogöra för hur undersökningsprocessen har sett ut, samt motivera metodologiska ställningstaganden.

6.1. Val av metod

Målsättningen med studien är att undersöka likvärdigheten i samhällskunskapslärares bedömning och betygsättning. Vi menar att den valda metoden bör ha möjlighet att ge nöjaktiga svar på våra frågeställningar.

Esaiasson m.fl. (2012) menar att forskning antingen kan vara av beskrivande eller förklarande typ (2012:36–37). Denna studie är beskrivande, samtidigt som den till viss del kan ses som förklarande. Utifrån ett beskrivande perspektiv svarar studien på frågan om likvärdig bedömning existerar bland samhällskunskapslärare på gymnasieskolorna i den kommun studien undersöker. Tillsammans med studiens teoretiska ansats förklaras varför bedömning kan vara likvärdig, eller inte.

Frågeställningarna besvaras utifrån en kvalitativ studie. Genom en enkät svarar respondenterna på vad som motiverar ett visst betyg. Enkäten går att likna vid en typ av frågeundersökning, Esaiasson m.fl. (2012) menar att frågeundersökningar är en väl fungerande metod för att studera ett visst fenomen i sin verklighet, således är målet med vår studie att skapa en återspeglning av hur lärare arbetar och betygsätter i sin vanliga undervisning (2012:227–230). Det är utifrån respondenternas motiveringar som tankegångarna om betygsättning och bedömning fångas in,

det skapar en beskrivande aspekt om verkligheten. Holme & Solvang (1991) menar att frågeundersökningars syfte är att studera ett fenomen inifrån och ge en djupare förståelse, i denna undersökning handlar det om att få en djupare insikt om likvärdig bedömning (1991:100–101). Den av oss konstruerade kvalitativa enkäten ligger till grund för denna studie. Studien kan klassas som induktiv. Vid en induktiv studie söker forskarna efter faktorer i den teoretiska ansatsen, vilka sedan används för att analysera respondenternas svar (Bryman 2011:340). Genom en djupgående analys av det insamlade datamaterialet kan studien ge vissa antaganden om hur likvärdig betygsättningen är eller inte är hos de medverkande respondenterna.

6.2 Urval

Enkäten har skickats till 133 lärare i en kommun i Västsverige. Studien har eftersträvat att nå alla behöriga samhällskunskapsläraren på gymnasiet i denna kommun, vilket avser både kommunala och friskolor. För att få tag på lärarnas mejladresser besöktes skolornas hemsida, där finns kontaktuppgifter till lärarna i samhällskunskap på de olika skolorna. Det kan förekomma ett visst bortfall eftersom det inte går att säkerställa att alla lärare finns representerade på respektive skolas hemsida, dessutom går det inte att garantera att korrekta uppgifter lämnades ut via telefon. Av de 133 lärare som enkäten skickades ut till valde 29 att besvara den. De är dessa svar som utgör studiens data. Studiens data kommer att presenteras i kapitel 7, och analyseras under kapitel 8. Förhoppningen är att urvalet ska bestå av representativa respondenter, som kan visa hur likvärdig bedömningen är i den kommun som undersöks.

6.3 Tillvägagångssätt

Studiens enkät (se bilaga 1) består av ett antal frågor samt ett autentiskt elevsvar från ett prov i samhällskunskap. Första frågorna i enkäten är bakgrundsfrågor med avsikt att få en kort överblick om vem det är som svarar. Enkätfrågan om lärarexamen var av betydelse, eftersom frågan kunde visa om respondenterna var behöriga i samhällskunskap eller inte. Frågor om stöd vid tolkning av kunskapskraven avser att besvara vår studies andra frågeställning. Enkätfråga 6 handlar om huruvida lärare upplever kunskapskraven som tydliga eller inte, och är ställd med avsikt att vara till hjälp vid analys av studiens data. Den sista frågan är mest central, och består av det autentiska elevsvaret. Provfrågan som eleven har svarat på lyder ” Hur är det svenska statsskicket organiserat och uppbyggt?”. Frågan var en del av ett samhällskunskapsprov på gymnasiet, som skapats av en verksam lärare. Ett av elevsvaren på detta prov valdes ut och används således i studien.

Bryman (2011) menar att fasta och slutna svarsalternativ kan förhindra intressanta svar (2011:246). Således har öppna frågor och svarsalternativ valts i de enkätfrågor som är centrala för studien. Detta för att få lärarnas svar på frågorna och inte låta dem styras av färdiga svarsalternativ. Däremot kan öppna frågor kräva mer tid från respondenterna, vilket kan ha minskat studiens svarsfrekvens (2011:244). Slutna frågor kring elevsvaret var inte ett alternativ i denna studie, eftersom det inte hade gett oss det resultat vi önskat. Esaiasson m.fl. (2012) presenterar olika instrument som forskare ska förhålla sig till när frågor utformas. Två av dessa är att pröva frågorna på sig själv, andra forskare och vanligt folk (2012:242). Därför gjordes ett pilottest och enkäten skickades ut till vänner och handledare innan den skickades ut till de verksamma gymnasielärarna.

Esaiasson m.fl. (2012) menar att om forskarna närvarar när respondenterna ska besvara frågorna, kan de upplevas som mer känsliga än om respondenterna anonymt får besvara frågorna via en enkät (2012:235). Således skickades enkäten ut digitalt. För att utforma och distribuera enkäten har programvaran Qualtrics använts. Qualtrics bygger på ett system som

gör det enklare att ha en översikt över studiens referensgrupp. Utifrån olika funktioner i systemet finns möjlighet att se vilka som besvarat enkäten och till de lärarna som inte svarat går det använda en påminnefunktion, vilket skapar förutsättningar för en högre svarsfrekvens. I denna undersökning skickades en påminnelse till de lärare som inte hade svarat vid första utskicket.

6.3.1 Kategorisering av enkätsvaren

Kategoriseringen av resultatet i denna studie har skett i två omgångar en för varje frågeställning. Frågeställning ett besvaras genom att enkätsvaren kategoriseras med utgångspunkt i lärarnas betygsättning. Det resulterade i en gruppering utifrån betygen E, D, C, och A. Ingen lärare valde att sätta betyg B på elevsvaret, således är det betyget inte representerat. Det gjordes ytterligare en uppdelning inom betygsgrupperingarna och två grupper skapades. Den första gruppen bestod av lärare som använde begrepp tagna från Skolverkets kunskapskrav, den andra gruppen använde sig av andra formuleringar.

För att besvara frågeställning två delades samtliga enkätsvar in i två grupper, lärare som anser att de har stöd i tolkningen av kunskapskraven och lärare som inte anser att de har stöd. Genom de nämnda kategoriseringarna går det att urskilja likheter och skillnader i betygsättningen samt om lärarna finner stöd vid tolkningen av kunskapskraven. I analysen förklaras studiens data genom att resultatet kopplas samman med den teoretiska referensramen och tidigare forskning.

6.4 Metoddiskussion

Det föreligger en medvetenhet hos oss om att lärare vanligtvis bedömer och betygsätter flera elevsvar inom en viss tidsbegränsad period, exempelvis vid kurslut. Således kan det finnas kritik mot studien då lärarna bedömer och betygsätter endast ett svar från en elev. Det går att anta att fler elevsvar i enkäten hade inneburit lägre svarsfrekvens. Följaktligen användes endast ett elevsvar för att öka svarsfrekvensen.

Det går att argumentera för att en kvantitativ studie också hade kunnat besvara studiens syfte. Undersökningen handlar om att studera skillnader och likheter i lärarnas betygsättning genom att se motiveringar till de olika betygen, därför är en kvalitativ studie att föredra framför en kvantitativ. Det är lärarnas tankar och funderingar som är centrala för att besvara syftet.

6.4.1 Validitet och generaliserbarhet

Det finns svårigheter i att diskutera begreppet validitet i kvalitativa studier. I viss mån har undersökningen utgått från Maxwells (2002) synsätt kring validitet, där han diskuterar validitet utifrån förståelse (2002:43). Maxwell (2002) pratar om *beskrivande validitet* vilket handlar om att förstå det som blivit beskrivit. I denna studie handlar det om att tolka motiveringarna i enkäterna (2002:45), vilket leder in på begreppet *tolkande validitet*. Maxwell (2002) menar i det avseendet hur väl forskarnas tolkningar stämmer överens med vad lärarna skrivit i sina motiveringar. Det är väsentligt att inte tyda utanför vad det faktiskt står. Anledningen till det är för att forskare och respondenter ska vara överens om vad enkäten handlar om (2002:48–49). Via Maxwells synsätt uppnår studien validitet genom att respondenterna svarat på ett adekvat och förståeligt sätt på frågorna. Detta bidrar till en god kvalitet i studien. Undersökningens kvalitet ökar även genom att studien förklarar centrala begrepp, vilket skapar förutsättningar för att läsare och författare ska definiera dessa begrepp likadant, något som även ökar tydligheten i undersökningen (Esaiasson et al. 2012:56–58).

Studien är inte möjlig att generalisera, eftersom urvalet är litet och att det inte finns någon kunskap om de lärare som valt att inte svara. Däremot går det att konstatera med hjälp av annan

forskning att problematiken kring likvärdig bedömning även förekommer på andra håll (Selghed 2006:189).

6.5 Etiska överväganden

Att låta lärarna bedöma och betygsätta kan uppfattas som känsligt eftersom det kan ifrågasätta deras professionella yrkesroll, det har dock varit frivilligt för respondenterna att besvara enkäten. Lärarna är även informerade om att svaren är anonyma, vilket betyder att deras namn och skola inte kommer skrivas ut i studien. Bryman (2011) menar att *konfidentialitetskravet* är en del av de etiska principer en forskare ska förhålla sig till. Personuppgifter ska skyddas på ett sådant sätt att läsaren inte kan komma åt vilka det är som medverkar i undersökningen (2011:132). I dessa olika avseenden tar studien hänsyn till etiska aspekter.

7. Resultatredovisning

Vi kommer nedan att presentera resultatet från enkäterna. Avsnitt 7.1 kommer att presentera en sammanställning av betygen med motiveringar. Avsnitt 7.2 kommer att redogöra för om lärare upplever att det finns verktyg som ger stöd vid tolkning av kunskapskraven. Båda avsnitten sammanfattas i två modeller.

7.1. Betyg med motiveringar

Det går att notera att vissa av de lärare som satte betyg E, har hämtat sina motiveringar utifrån centrala begrepp från kunskapskraven i samhällskunskap 1b. Lärarna som gjorde det skriver bland annat att eleven ger en *översiktlig* beskrivning i sitt svar. En lärare skriver att eleven visar prov på enkla kunskaper, vilket kan kopplas till beskrivningen i kunskapskraven där eleven ska *ge enkla argument för sina ståndpunkter*. Det finns lärare inom denna kategori som också anser att eleven *med viss säkerhet* kan uttrycka sina kunskaper. En lärare som använt sig av begreppet *med viss säkerhet* i sin motivering menar emellertid att det saknas analys och väljer därför att inte betygsätta svaret, men hänvisar till betyg E. Samma lärare menar också att kunskapskraven i Lgy 11 uppfattas som tydliga. Det finns här en diskrepans eftersom andra lärare inom E-kategorin nämner att det saknas analys i elevsvaret, men ändå anser att svaret når upp till betyget E. Ett exempel på en sådan motivering är läraren som skriver "Ger en översiktlig bild med viss säkerhet utan att analysera eller jämföra". En annan lärare motiverar sitt betyg på följande vis "Betyget speglar bara förmågan att beskriva och redogöra samt använda sig av begrepp, modeller och metoder". Följande citat är nära kopplat till delar av kunskapskraven för betyget E. Det finns även lärare som är tveksamma till om eleven ens hade fått E baserat på endast detta elevsvar. En av dessa lärare menar att bristerna är övervägande och skriver i sin motivering "För kortfattad text för att sätta ett omdöme på. Vissa fel gör att det blir 'med viss säkerhet', men nyanserar inte, vilket iofs frågan nästintill omöjliggör. Faktafråga ger faktasvar och därmed är det svårt att koppla till kunskapskraven som kräver analys redan på E-nivå".

Inom E-kategorin finns en grupp lärare som har gemensamt att de valt att använda sig av formuleringar som inte är kopplade till Skolverkets kunskapskrav. Dessa lärare har bland annat fokuserat på faktafel i elevsvaret. En av lärarnas motivering lyder "Innehåller flera fel men det finns ju något som är rätt", medan en annan lärare skriver följande "Gör i stora drag en hyfsad beskrivning, men har inte riktigt förstått vissa saker t.ex. har missuppfattat vad en svag regering är. Skriver också att det parti som får flest röster sitter i regeringen, att JO kontrollerar 'företagen'". Det finns lärare som menar att svaret enbart innehåller fakta och saknar analys och skriver "Utifrån detta svar bedömer jag det som att eleven har förstått hur det svenska statsskicket är organiserat och hen beskriver detta på ett tydligt sätt. Eftersom svaret är ett rent faktasvar, ingen analys eller liknande finns med, kan jag inte bedöma det med mer än E".

Orsakerna till varför lärarna i denna grupp inte satt ett högre betyg än E beror utifrån motiveringarna till stor del på att det saknas analys i svaret. Inom gruppen som inte motiverar utifrån centrala begrepp i kunskapskraven finns det likhet i att flera av dem har lång erfarenhet av läraryrket. En skillnad hos de lärare som satt betyget E, är att några lärare anser att fakta som presenterats i elevsvaret är korrekt, medan andra påpekar att det finns brister i faktakunskaperna. Lärarna som satt betyget E representeras av lärare som instämmer delvis i att kunskapskraven uppfattas som tydliga, men också lärare som inte instämmer i att kunskapskraven är tydliga. De lärare som inte instämmer i att kunskapskraven är tydliga motiverar inte heller sitt betyg utifrån kunskapskraven, utan ser istället till elevens faktakunskaper.

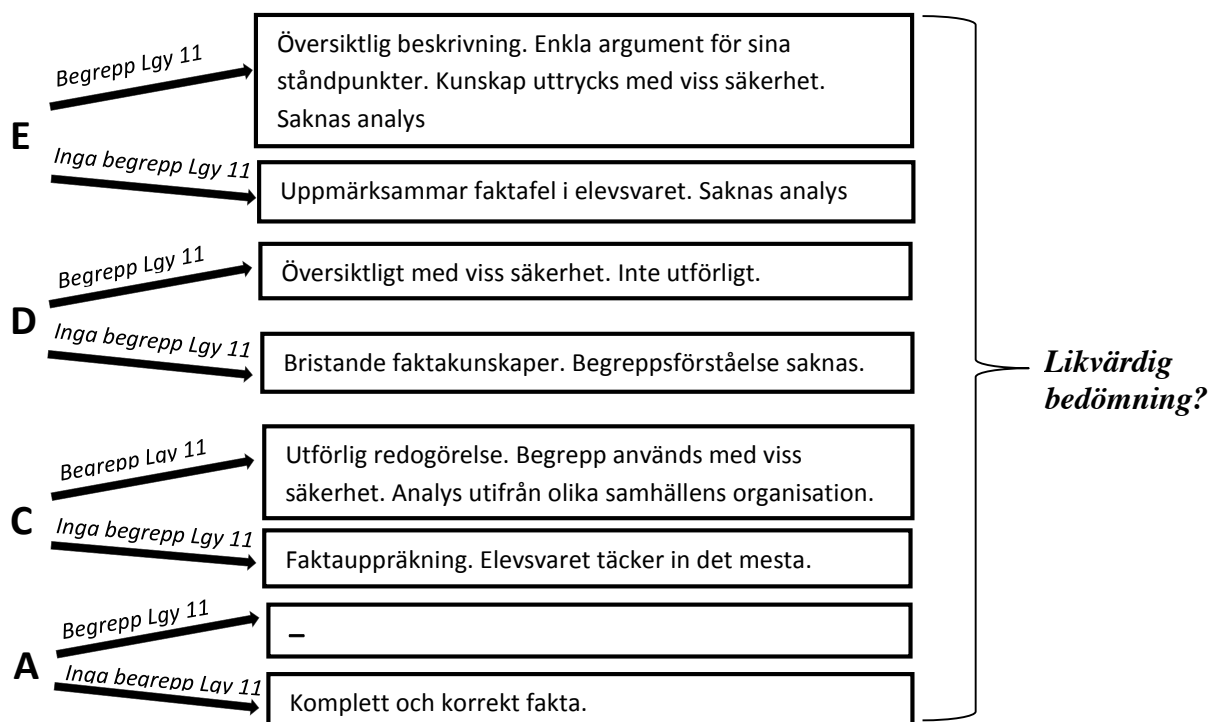
Av de lärare som satte betyget D på elevsvaret är det bara några som kopplar sin motivering direkt till kunskapskraven. En lärare skriver i sin motivering "Eleven kan ju helt klart diskutera 'översiktligt' och 'med viss säkerhet'. Kanske inte 'utförligt' som krävs för C-nivån dock". Samma lärare instämmer helt i att kunskapskraven uppfattas som tydliga. En annan lärares motivering anknyter även den till kunskapskraven, läraren skriver "Eleven beskriver, på ett översiktligt sätt, vårt statskick. En bra bredd där både beslut, parlamentarism och kontrollmakt tas upp men varje del är relativt kortfattad och strukturen i beskrivningen lite rörig. Flera direkta felaktigheter t ex att det parti som får flest röster sitter i regeringen eller JOs uppgift drar ner betyget mot ett E ". Läraren är tveksam till sin egen betygsättning och skriver betyg D med ett E inom parantes, osäkerheten grundas i att faktafelaktigheter drar ner betyget. Sammantaget så finns det likheter i gruppen eftersom motiveringarna kopplas till C-kriteriets krav på *översiktligt*, men betyget ändå stannar på ett D. Hos de lärare i kategorin D som inte motiverar sitt betyg utifrån centrala begrepp i kunskapskraven, finns likhet i att de menar att eleven gör en faktauppräknings, men att kunskaperna i fakta brister. Dessa likheter påminner om den gruppen lärare i E-kategorin som inte hänvisar till kunskapskraven. I en lärares motivering för betyget D står det "Eleven använder flera olika begrepp men använder dem delvis i komplexa sammanhang, ibland rabblar eleven bara upp dem. Det finns viss bredd i kunskapen men det skulle kunna fyllas på med mer fakta". En annan lärare skriver " Ger en bild som är välgrundad i stort med tanke på frågans omfattning. Här finns dock missar och svagheter som gör att det inte är helt tillfredställande". I den kategorin av lärare som satte betyget D finns det en spridning bland lärare, då vissa instämmer i att kunskapskraven är tydliga, medan andra instämmer delvis.

Gemensamt för de lärare som betygsatt med ett C och som motiverat utifrån centrala begrepp i kunskapskraven är att de använder begreppet *utförligt*. Lärarna menar att eleven har ett *utförligt* svar. En del av dessa lärare skriver att anledningen till att det inte blir ett högre betyg är att elevsvaret saknar ett problematiserande förhållningssätt och en nyanserad diskussion. Till skillnad från betygsättare i kategorin E och D har lärare inom kategorin för betyg C skrivit i sina motiveringar att en analys finns och att det motiverar ett C i betyg. En av motiveringarna lyder på följande sätt "Eleven kan utförligt redogöra för och analysera olika samhällens organisation"- tycker jag stämmer väl in här. Det är en utförlig beskrivning av Sveriges politiska system. För 'nyanserad' nivå skulle jag säga att det saknas ett hack till med begreppssäkerhet, som t.ex. att kunna nämna 'proportionellt valsysteem' eller liknande i inledning". En liknande formulering används av en annan lärare som menar att eleven hade fått ett högre betyg om hen hade haft med exempel från verkligheten. Även begreppet *med viss säkerhet nämns* i en lärares motivering "Eleven kan utförligt redogöra för och analysera olika samhällens organisation... vissa brister i utförlighet förekommer men samtidigt är begrepp användningen minst C-nivå där det krävs 'med viss säkerhet'".

De lärare i C-kategorin som inte motiverar sitt betyg utifrån kunskapskraven använder egna formuleringar. I likhet med tidigare respondenter hänvisar lärarna i denna kategori till faktakunskaper. En lärare med lång yrkeserfarenhet har satt betyget C med motivering "Faktauppräknig. ingen reflektion", en annan lärare med kort yrkeserfarenhet skriver även hen om faktakunskaper och menar att det saknas vissa begrepp för att nå ett högre betyg. En likhet inom C-kategorin är att lärarna instämmer delvis i att kunskapskraven är tydliga. De flesta inom denna kategori har även kort yrkeserfarenhet. Det fanns ingen respondent som valde att betygsätta elevsvaret med ett B, däremot fanns det lärare som satte betyget A, men inte motiverar betyget utifrån kunskapskraven. En motivering lyder "det är ett faktasvar på ett skriftligt prov. Faktan är korrekt och komplett". Samma lärare instämmer inte alls i att kunskapskraven är tydliga och har kort yrkeserfarenhet.

Inom betygskategoriseringarna träder det fram två olika grupper. I den ena gruppen använder sig lärarna av centrala begrepp i kunskapskraven, medan lärare i den andra gruppen inte använder dessa begrepp. En likhet mellan grupperna är att de båda två grupperingarna finns representerade i alla betygskategorier utom i betyg A, där har betyget motiverats utanför kunskapskravens innehåll. Gemensamt för de lärare som inte motiverar i enlighet med de centrala begreppen är att de fokuserar på om faktakunskaperna är goda eller bristande, skillnaden är att de betygsätter olika trots liknande motiveringar kring faktakunskaperna. De likheter som finns bland de lärare som motiverade och använde vissa centrala begrepp i kunskapskraven är att flera av dem använt begreppen översiktligt och utförligt. Förutom att elevsvaret betygsatts olika menar dessutom vissa lärare att elevsvaret innehåller analys, medan andra lärare menar på att det saknas analys.

7.1.1 Figur 2. Betygskategorisering



Figur 2. Sammanfattar avsnittet *Betyg med motiveringar*. Figuren förtydligar likheter och skillnaderna i respondenternas betygsättning. Inom respektive kategori synliggörs motiveringarna inom de grupper där lärare använt begrepp från Lgy 11 eller de lärare som inte gjort det. Eftersom ingen lärare valde att betygsätta med ett B är därför inte betyget presenterat i figuren.

7.2 Verktyg

Enkätsvaren visar att det finns både lärare som uttrycker att det finns stöd när de ska tolka kunskapskraven och de som inte anser att det finns stöd. Av lärarna som menar att det inte finns stöd i arbetet med att tolka kunskapskraven, har många lång yrkeserfarenhet.

De lärare som menar att det finns verktyg som ger dem stöd i tolkningen av kunskapskraven ger också exempel på verktygen. Ett vanligt stöd som nämns är Skolverkets bedömningsstöd. Alla lärare som nämner Skolverkets bedömningsstöd har satt betyg mellan E-C och det är både lärare med kortare och längre yrkeserfarenhet. Förutom bedömningsstöd nämns även kollegiala samtal och betygskonferenser som verktyg lärarna anser ger stöd. Flera av de lärare som skriver att de ser kollegor som ett stöd vid bedömningen, har betygsatt med ett E. Det finns också de lärare som nämner olika typer av matriser för stöd vid tolkning. En lärare skriver "egen producerade matriser", andra nämner kursmatriser och matrisverktyg. Det finns lärare med lång erfarenhet som skriver att de endast använder läroplanen och anser att detta är ett verktyg som ger stöd vid sina tolkningar av kunskapskraven. De andra lärarna som menar att det finns stöd vid tolkning har kort yrkeserfarenhet. Gemensamt för lärare som betygsatt elevsvaret med ett C, menar att det finns verktyg som ger dem stöd när de ska tolka kunskapskraven.

Resultatet i detta avsnitt visar på att det finns två kategorier av lärare i undersökningen. Det är de lärare som menar att de inte finns stöd för tolkning av kunskapskraven och de lärare som

menar att det finns stöd. Av de lärare som anser att det finns stöd uttrycks bland annat bedömningsstöd, matriser och kollegor.

7.2.1 Figur 3. Stöd för tolkning av kunskapskraven



Figur 3. Sammanfattar de olika verktyg som lärarna uttrycker ger dem stöd i deras tolkning av kunskapskraven.

8. Diskussion

I följande kapitel kommer ett resonemang föras utifrån resultatet i relation till studiens teoretiska referensram och tidigare forskning. Kapitlet är uppdelat utifrån studiens två frågeställningar, där avsnitt 8.1 ger svar på frågeställningen "Vilka likheter och skillnader finns det i lärarnas betygsättning och bedömning?" och avsnitt 8.2 besvarar frågeställningen "Vilka verktyg uttrycker lärarna finns för att få stöd i tolkningen av kunskapskraven?".

8.1 Likheter och skillnader i lärares bedömning

Som resultatredovisningen visar betygsätter lärarna i vår undersökning olika på samma elevsvar. Även de lärare som satt samma betyg har gjort det utifrån motiveringar som innehåller stora skillnader. Detta går hand i hand med vad Selghed (2006) skriver. Han menar att en förklaring till denna spridning kan vara att Sverige har ett mål- och kunskapsrelaterat skolsystem, där måluppfyllelse är viktigare än detaljstyrning. Ett mål- och kunskapsrelaterat system ger lärarna ett stort tolkningsutrymme, vilket skapar möjligheter att betygsätta utifrån sin egen tolkning av läroplanen. Lärarna kan bedöma utefter vad de själva anser vara relevant och se bort från de delar i kunskapskraven som man inte samtycker med (2006:20). Resultatet visar indikationer på att lärare bortser från vissa delar i kunskapskraven och istället behandlar de delar de anser vara relevanta. Detta visar sig genom att lärarna använder sig av olika centrala begrepp samt andra formuleringar i sina motiveringar för samma betyg.

Resultatet visar att det råder viss osäkerhet i vad som ska bedömas. Lärarnas motiveringar skiljer sig åt, vissa betygsätter utifrån begreppen i kunskapskraven som exempelvis "översiktligt" och "utförligt", andra betonar vikten av faktakunskaper, medan några fokuserar på att elevsvaret brister i sin analys. Forskning visar att tydligare anvisningar skapar en säkerhet hos läraren om vilka kunskaper och färdigheter som ska testas. Tydliga anvisningar säkerställer bedömningens kvalitet (Hambleton 1994:23). Det kan tolkas som att med tydligare anvisningar hade lärarna varit mer säkra i sin bedömning och detta hade åskådliggjorts genom ökad

entydighet i betygsättningen. Gemensamt för nästan alla lärare är att de delvis instämmer i att kunskapskraven upplevs som tydliga. Tydliga kunskapskrav skapar förutsättning för likvärdig bedömning (Egidius1992:36).

Det kan tänkas vara så att lärare som motiverat enligt det centrala innehållet i kunskapskraven också följer kunskapskraven i högre grad, än de lärare som inte motiverat i enlighet med dem. Trots att lärarna använder och tar stöd i kunskapskraven finns det motsättningar i betygsättningen. Det innebär alltså att det finns en problematik i tolkningen av kunskapskraven, vilket visar sig genom att lärarna i undersökningen sätter skilda betyg även om kunskapskraven används. I avsnitt 4.2.1 diskuteras svårigheterna med att applicera elevsvaret till de centrala begreppen, det kan bland annat bero på att det finns flera steg i tolkningsprocessen. Ett steg i processen är att tolka elevsvaret och ett annat steg är att tolka kunskapskraven. Slutligen ska dessa två tolkningsprocesser föras samman och omsättas till ett betyg. Tolkningen kan dessutom påverkas av tid och rum, Följaktligen kan tolkningen av kunskapskraven vara annorlunda vid ett annat tillfälle (Skolverket 2013a:9).

Elevsvaret som betygsatts med ett A har motiverats utifrån att svaret innehåller korrekt fakta. Samma lärare uppfattar kunskapskraven som otydliga. Studien har tidigare nämnt att det uppstår en frustration när kunskapskraven upplevs otydliga, vilket innebär en ovilja att engagera sig i dem (Selghed 2006:143–144). Det kan tänkas att teorin går att koppla till motiveringen för betyget A i undersökningen. En förklaring kan vara att läraren saknar vilja att engagera sig i kunskapskraven, då de uppfattas som otydliga. Således väljer läraren att betygsätta med vad hen anser är relevant kunskap.

Selghed (2006) menar att lärare fortfarande inte lyckats bortse från det normrelaterade betygssystemet, vilket innebär att elevers prestationer jämförs med varandra (2006:147–149). Detta kan vara en av många förklaringar till varför betygen skiljer sig åt. En reflektion utifrån teorier om de normrelaterade betygssystemet är att de lärare som sätter betyg E, möjligtvis har elever som presterar högre än enkätens elevsvar. Samt att de lärare som betygsätter med ett C eller A, möjligtvis har elever som inte presterar lika högt i sin egen undervisning och således uppfattas elevsvaret i enkäten innehålla högre kvalitet. Utifrån detta tankesätt kan det vara så att lärarna förhåller sig till bedömning, som till de man undervisar för tillfället. Ett liknande resonemang kan vara en förklaring till att många lärare betygsatte elevsvaret med ett E. Det kan vara så att lärare betygsätter med ett lägre betyg i undersökningen, jämfört med vad de hade gjort om det var deras egna elever i verkligheten. När lärarens egna elever betygsätts räknas även andra aspekter in, eftersom läraren känner till eleven (Palmer & Östlund-Stjärnegårdh 2008:154–155). Det är känt inom forskningen att lärare tar hänsyn till vem personen som betygsätts är och inte bara prestationen. Betygsättningen hade möjligtvis varit annorlunda om det varit lärarnas egna elever som skulle bedömas (Lindström 2011:260).

Flera omständigheter kan förklara varför betyg motiveras utanför kunskapskravens innehåll. En variabel är att det kan handla om otydliga kunskapskrav, men det kan också bero på att det skedde en stor förändring av skolsystemet 2011, vilket kan bidragit till en förändringströtthet bland lärarna (Brante 2010:63). Att sätta sig in i nya kunskapskrav tar tid och det är välkänt att lärare ofta har lite tid utanför sina undervisningstimmar. Detta bidrar till att lärarna antingen använder sig av gamla kunskapskrav från Lpf94 eller att de inte använder sig av kunskapskraven överhuvudtaget. Istället blir det lärarens eget tyckande som tar plats vid betygsättningen. En annan teoretisk aspekt kopplad till tid kan förklara motiveringar som är baserade på faktakunskaper. Det är ett resonemang som bygger på att bedömning av tidskrävande karaktär väljs bort och lärarna omsätter inte de kunskaper som lyfts fram i

kunskapskraven (Lundahl 2007:45). Det kan därmed tänkas att det är mindre tidskrävande att betygsätta utefter elevens faktakunskaper. Även kunskapssynen hos läraren kan ha en avgörande roll i betygsättningen, skilda kunskapssyner kan göra att läraren värdesätter olika kunskaper vilket skapar en icke likvärdig bedömning (Jönsson 2013:23–26). Det kan också tänkas att svårigheterna med att sätta sig in i ett nytt betygssystem var en bidragande orsak till att det var få respektive inga lärare som betygsatte med D respektive B. Samtidigt kan det bero på att det inte finns några anvisningar på dessa kriterier utan att läraren själv får tolka kriterierna som ligger mellan betygen A, C och E.

En tendens som syns i resultatet är att lärare med lång yrkeserfarenhet inte i lika hög utsträckning motiverar sitt betyg utifrån kunskapskraven. Deras motiveringar relateras snarare till kriterier som inte står med i styrdokumenten. Detta kan kopplas till att lärare med nyare utbildning har en tendens att i högre grad använda sig av kunskapskraven, medan lärare med äldre utbildning förlitar sig mer till sin egen erfarenhet (Korp 2006:219–220). Lärarna med längre yrkeserfarenhet motiverar i enkäten att eleven brister i sina faktakunskaper. Det kan bero på att kunskapssynen i Sverige har skiftat genom åren. Fokus låg tidigare på faktakunskaper och numera är kunskapssynen inriktad mot kritiskt tänkande (Lundahl 2007:45). Några lärare med lång yrkeserfarenhet kanske lever kvar i traditionella tankesätt och lyfter därför fram faktakunskaperna som mest relevanta.

Sammanfattningsvis finns det flera förklaringar till varför lärarna betygsätter olika. Det är inte bara betygsskillnader mellan A och E som visar sig, utan även inom betygen skiljer sig motiveringarna åt. Somliga lärare lyfter fram vissa kunskaper som viktigare än andra. Att kunskapskraven kan uppfattas som otydliga är en av förklaringarna till varför det sätts olika betyg på samma elevsvar. I ett mål – och kunskapsrelaterat system är en förutsättning för likvärdig bedömning att anvisningar är tydliga och att det råder en samstämmighet i bedömningsarbetet bland lärarna.

8.2 Verktyg som stöd i tolkningen av kunskapskraven

Resultatet visar att det finns lärare som anser att det finns stöd vid tolkning av kunskapskraven, men dessutom visar resultatet också att det finns lärare som inte menar att det finns stöd i tolkningsarbetet. Det kan vara negativt om lärare upplever att det saknas stöd i tolkningsprocessen. Följden kan bli att det skapas en frustration, vilket kan medföra att kunskapskravens innehåll åsidosätts. Tidigare forskning har visat att det är viktigt att kunskapskraven är tydliga och att det finns stöd för att tolka dem. Lärare bör vara medvetna om att det finns stöd att använda sig av. Verktygen kan hjälpa läraren vid tolkningen av kunskapskraven. Ökad tydlighet, kan öka möjligheten till likvärdig bedömning.

De lärare som anser att det finns verktyg som kan ge dem stöd nämner bland annat Skolverkets bedömningsstöd som ett av dem. Skolverkets syfte med bedömningsstödet är att skapa en likvärdig betygsättning genom att förtydliga centrala begrepp i kunskapskraven (Skolverket 2013a:3). Det finns dock inget samband mellan de som använder bedömningsstödet på skolverkets hemsida och de lärare som betygsatte elevsvaret likadant. Trots att de känner till bedömningsstödet så har inte alla lärare motiverat i enlighet med kunskapskraven. Tilläggas bör att bedömningsstödet är en ny företeelse kopplat till Lgy 11 och därmed har kanske inte alla lärare vant sig vid att koppla bedömningsstödet till elevsvaret i undersökningen. Däremot behöver det inte betyda att lärarna använder bedömningsstödet även om de känner till det. Således kan lärarna använda sig av verktygen om de känner ett behov av stöd i bedömningsarbetet.

Några lärare anger att de ser kollegor och betygskonferenser som ett stöd vid tolkningen av kunskapskraven. Tidigare forskning menar att sambedömning ökar samsynen och tolkningen blir mer entydig (Skolverket 2013b:14,19). En intressant aspekt är att de lärare som nämner att sambedömning är ett stöd betygsätter med E. Skolverket menar att lärare som sambedömer sätter lägre betyg än de som inte väljer att sambedöma. Det är dock inte alla lärare som nämner kollegor som stöd vid bedömning. Att lärare inte använder kollegor som stöd kan bero på att läraryrket är ett väldigt självständigt yrke, det bekräftas och synliggörs även i denna studie.

Vissa lärare har nämnt matriser som ett stöd. Det finns olika typer av matriser och i enkätsvaren går det att utläsa att vissa menar matriser som finns på skolverkets hemsida medan andra skriver egengjorda matriser. Det är svårt att avgöra hur egengjorda matriser kan vara ett stöd vid tolkningen, en felaktig tolkning av kunskapskraven kan resultera i en matris som inte har anknytning till betygskriterierna.

Sammanfattningsvis upplever inte alla lärare att det finns verktyg som ger dem stöd i tolkningen av kunskapskraven. Detta kan uppfattas som att skolverket inte nått fram med sitt budskap om att diskutera betyg med kollegor och att bedömningsstöd existerar. Av de lärare som uttryckt vilket stöd de anser finns vid tolkningen av kunskapskraven har däremot de förslag som skolverket ger nämnts.

9. Slutsats

Avslutningsvis ska vi diskutera våra resultat och vår diskussion. Syftet med studien var att undersöka och jämföra gymnasielärares bedömning och betygsättning, samt studera om lärare uppfattar att det finns stöd vid tolkning av kunskapskraven. Detta syfte har genomsyrat vår studie och frågeställningarna har besvarats i avsnitten resultat och diskussion. Där urskiljs och förklaras likheter och skillnader i lärarnas bedömning och betygsättning, dessutom presenteras de verktyg som lärarna menar kan ge dem stöd vid tolkningen av kunskapskraven. Sammanfattningsvis har det visat sig att likheterna och skillnaderna i bedömningen och betygsättningen synliggörs i de betygskategorier vi skapat, där urskiljs två grupper, en med lärare som motiverar utifrån centrala begrepp i kunskapskraven och en grupp med lärare som använder andra formuleringar. Inom dessa grupper finner vi likheter, men även skillnader. En likhet som utmärker sig bland lärarna är att flera som inte motiverar utifrån kunskapskraven istället väljer att fokusera på faktakunskaper. Studien har även besvarat frågeställning två. De verktyg som lärarna nämner som stöd i betygsättningen är exempelvis bedömningsstöd, matriser och sambedömning. Resultatet från frågeställning ett kan bland annat förklaras genom att ett mål- och kunskapsrelaterat betygssystem lämnar ett stort tolkningsutrymme i bedömningsarbetet. Dessutom kan svårtolkade kunskapskrav medverka till att lärare betygsätter olika. Resultatet från frågeställning två visar även att det inte finns någon samlad överensstämmelse bland lärare som anser att det finns stöd och vilka verktyg de menar finns.

Att som lärare inte uppleva att det finns verktyg som ger stöd vid tolkning av kunskapskraven, kan skapa frustration och ensamhet i bedömningsarbetet. Det är intressant att resultatet visar att nyare lärare anser att det finns stöd och lärare med längre yrkeserfarenhet inte anser detta. Det kan bero på att man är mer osäker som ny lärare och därmed söker efter verktyg som kan ge stöd i tolkningsarbetet av kunskapskraven. Lärare med längre yrkeserfarenhet kanske förlitar sig mer på sin långa erfarenhet.

Studien har visat att elevsvaret har fått en mängd olika motiveringar, men framförallt var skillnaderna i betyget framträdande. Lärare är i sin yrkesroll skyldiga att förhålla sig till

kunskapskraven i läroplanen. Studien visar att inte alla lärare motiverar i enlighet med kunskapskraven. Tidigare forskning på området är överens om att anvisningar ska vara tydliga i ett system som är mål- och kunskapsrelaterat. När tydlighet saknas blir det svårare för svenska skolsystemet att uppnå en likvärdig bedömning, om det ens är möjligt. Däremot går det att konstatera att en icke likvärdig bedömning äventyrar betygets rättssäkerhet, vilket kan drabba eleven. Bristen på tydlighet kan skapa en ångest i samband med betygsättningen, då lärarna är medvetna om betygens betydelse och därmed vill sätta rättvisa betyg.

Resonemanget som diskussionen har utgått ifrån är att lärarna tolkar kunskapskraven olika. Det är även intressant att lärarna har tolkat elevsvaret olika, exempelvis menar vissa lärare att fakta i elevsvaret är bristande medan andra anser att faktakunskaperna är goda. Det skiljer sig även i tolkningarna, vissa lärare menar att analys finns och andra att det saknas. Detta visar på en dubbeltolkningsproblematik för lärarna i bedömning och betygsättningen.

Resultatet visar att nuvarande kunskapskrav upplevs som otydliga bland lärarna. Det råder en medvetenhet hos oss om att det inte var längesedan Lgy 11 implementerades i den svenska skolan. Problematiken ligger i att resultatet kan påverkas av att lärare fortfarande lever kvar i det gamla betygssystemet, medan andra försöker anpassa sig till den nya. Således kan likvärdigheten skilja sig åt i högre utsträckning än den hade gjort efter en längre tid med samma läroplan.

Vår undersökning visar på stora olikheter i betygsättning av ett och samma elevsvar inom en kommun, vilket kan vara ett tecken på låg grad av likvärdighet i betygsättningen. Den komplexitet som finns i bedömningsarbetet har vi försökt fånga. Även om våra resultat inte är möjliga att generalisera kan man tänka sig att likartade olikheter även skulle kunna förekomma i andra delar av Sverige. Under studiens gång har resultatet samt teori och tidigare forskning påverkat vår syn på likvärdig bedömning och vår uppfattning är att likvärdig bedömning inte går att uppnå. Även om kunskapskraven blir tydligare finns det flera andra aspekter som kommer inverka på lärarnas betygsättning och detta som vi ser det går inte att motverka.

9.1 Vidare forskning

Under studiens gång har vi funnit andra angreppsvinklar att forska vidare på. En idé på framtida forskning skulle kunna vara att studera om samma lärare betygsätter samma elevsvar olika vid skilda tillfällen, för att se om kunskapskraven tolkas varierande beroende av tid och rum. Ett annat forskningsområde är sambedömning, där det hade varit intressant att undersöka hur sambedömning påverkar likvärdig bedömning i ett längre perspektiv. Dessutom skulle det vara spännande att studera hur likvärdig betygsättningen varit om lärare fått möjlighet att betygsätta ett fullständigt prov i samhällskunskap och inte bara en delfråga.

10. Litteraturförteckning

Adolfsson, Carl-Henrik (2013). *Kunskapsfrågan: en läroplansteoretisk studie av den svenska gymnasieskolans reformer mellan 1960-talet och 2010-talet*. Diss. Växjö: Linnéuniversitetet, 2013 Tillgänglig på Internet: <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:lnu:diva-29175> (Hämtad 2014-04-28).

Brante, Göran (2010). Förändring som pålaga diskrepansen mellan att vilja och att orka. I red Brante Göran & Hjort Katrin. *Dilemman i skolan aktuella utmaningar och professionella omställningar*. Kristianstad: Högskolan Kristianstad.

Bryman, Alan. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Johanneshov: TPB

Egidius, Henry (1992). *Betygsättning och utvärdering i skola och utbildning*. 1. uppl. Malmö: Gleerups.

Esaiasson, Peter, Gilljam, Mikael, Oscarsson, Henrik & Wängnerud, Lena (red.) (2012). *Metodpraktikan: konsten att studera samhälle, individ och marknad*. 4., [rev.] uppl. Stockholm: Norstedts juridik.

Gustavsson, Anders, Måhl, Per & Sundblad, Bo (2012). *Betygsättning: en handbok*. 1. uppl. Stockholm: Liber.

Hambleton, R. K. (1994). The rise and fall of Criterion-Referenced Measurement? *Educational Measurement: Issues and Practice*. 21-26.

Harlen, Wynne (2006). "Criteria for Evaluating Systems for Student Assessment", *Studies in Educational Evaluation*, Vol. 33, pp. 15-28.

Holme, Idar Magne & Solvang, Bernt Krohn (1997). *Forskningsmetodik: om kvalitativa och kvantitativa metoder*. 2., [rev. och utök.] uppl. Lund: Studentlitteratur.

Jönsson, Anders (2013). *Lärande bedömning*. 3. uppl. Malmö: Gleerups.

Korp, Helena (2006). *Lika chanser i gymnasiet?: en studie om betyg, nationella prov och social reproduktion*. Diss. Lund: Lunds universitet, 2006. Tillgänglig på Internet: <http://dspace.mah.se/dspace/bitstream/2043/7717/1/HelenaKorpFINAL.pdf> (Hämtad 2014-04-01).

Korp, Helena (2011). *Kunskapsbedömning: vad, hur och varför?:[kunskapsöversikt]*. Stockholm: Skolverket. Tillgänglig på Internet: <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2666> (Hämtad 2014-03-31).

Kunskapsbedömning i skolan: praxis, begrepp, problem och möjligheter. (2011). Stockholm: Skolverket. Tillgänglig på Internet: <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2660> (Hämtad 2014-04-05)

Linde, Göran (2003). *Kunskap och betyg*. Lund: Studentlitteratur.

Linde, Göran (2006). *Det ska ni veta: en introduktion till läroplansteori*. 2., [rev.] uppl. Lund: Studentlitteratur.

Lindström, Lars, Lindberg, Viveca & Pettersson, Astrid (red.) (2011). *Pedagogisk bedömning: att dokumentera, bedöma och utveckla kunskap*. 2., uppdaterade uppl. Stockholm: Stockholms universitets förlag.

Läroplan. <http://www.ne.se.ezproxy.ub.gu.se/lang/läroplan>, Nationalencyklopedin (Hämtad 2014-05-01).

Läroplaner för det obligatoriska skolväsendet och de frivilliga skolformerna: Lpo 94: Lpf 94. (1994). Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Lundahl, Christian (2007). Kunskapsbedömning och kunskapssyn. I Åmossa, Karin (red.) (2007). *I kunskapens namn: en antologi om kunskap, makt och kreativitet*. Stockholm: Lärarförbundet.

Lundahl, Christian (2011). *Bedömning för lärande*. Stockholm: Norstedt.

Maxwell, A Joseph (2002). Understanding and validity in qualitative research. I Huberman, A. Michael & Miles, Matthew B. (red.) (2002). *The qualitative researcher's companion*. Thousand Oaks, Calif.: Sage Publications.

Nordgren, Kenneth, Odenstad, Christina & Samuelsson, Johan (red.) (2012). *Betyg i teori och praktik: ämnesdidaktiska perspektiv på bedömning i grundskola och gymnasium*. 2. [rev.] uppl. Malmö: Gleerups.

Nordgren Kenneth & Odenstad, Christina (2012). Myndighetsutövning och friutrymme. I Nordgren, Kenneth, Odenstad, Christina & Samuelsson, Johan (red.) (2012). *Betyg i teori och praktik: ämnesdidaktiska perspektiv på bedömning i grundskola och gymnasium*. 2. [rev.] uppl. Malmö: Gleerups.

Nyansera, http://www.ne.se.ezproxy.ub.gu.se/sve/nyansera?i_h_word=nyansera, Nationalencyklopedin (Hämtad 2014-05-14).

Nyström, Peter (2004). *Rätt mått på prov: om validering av bedömningar i skolan*. Diss. (sammanfattning) Umeå: Univ., 2004. Tillgänglig på Internet: <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:umu:diva-198> (Hämtad 2014-04-13).

Odenstad, Christina (2012). *Betygsättning och bedömning i samhällskunskap*. I Nordgren, Kenneth, Odenstad, Christina & Samuelsson, Johan (red.) (2012). *Betyg i teori och praktik: ämnesdidaktiska perspektiv på bedömning i grundskola och gymnasium*. 2. [rev.] uppl. Malmö: Gleerups.

Palmér, Anne. & Östlund-Stjärnegårdh, Eva. (2008). *Bedömning av elevtext en modell för analys: [svenskämnet i år 8, 9 och gymnasiet]*. Enskede: TPB.

Petterson, Agneta (red.) (2007). *Sporre eller otyg: om bedömning och betyg*. Stockholm: Lärarförbundets förlag.

Provbetyg-slutbetyg-likvärdig bedömning?: en statistisk analys av sambandet mellan nationella prov och slutbetyg i grundskolan 1998-2006. (2007). Stockholm: Skolverket. Tillgänglig på Internet: http://www.skolverket.se/om-skolverket/visa-enskild-publikation?_xurl_=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2FRecord%3Fk%3D1725 (Hämtad 2014-04-02).

Rättvisa betyg viktigare än tidigare betyg, 2013, 13 augusti. *Svenska Dagbladet*. Tillgänglig på Internet: http://www.svd.se/opinion/brannpunkt/muf-kritiserar-m-rattvisa-betyg-viktigare-an-tidigare-betyg_8421034.svd (Hämtad 2014-04-02).

Selghed, Bengt (2004). *Ännu icke godkänt: lärares sätt att erfara betygssystemet och dess tillämpning i yrkesutövningen*. Diss. Lund: Lunds universitet, 2004.

Selghed, Bengt (2006). *Betygen i skolan: kunskapssyn, bedömningsprinciper och lärarpraxis*. 1. uppl. Stockholm: Liber.

Selghed, Bengt (2010) Ett omöjligt uppdrag, om lärares bedömningar och betygsättning. I Brante, Göran & Hjort, Katrin (red.) (2010). *Dilemman i skolan: aktuella utmaningar och professionella omställningar*. Kristianstad: Högskolan Kristianstad.

SFS 2010: 800. *Skollagen*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Skolans mål måste bli tydligare (2013, 8 mars) *Aftonbladet*. Tillgänglig på Internet: <http://www.aftonbladet.se/debatt/debattamnen/skola/article16384063.ab> (Hämtad 2014-04-02).

Skolverket (2004) *Handlingsplan för en rättssäker och likvärdig betygsättning. 23 februari 2004*. Tillgänglig på Internet: http://www.skolverket.se/om-skolverket/visa-enskild-publikation?_xurl_=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2FRecord%3Fk%3D1356 (Hämtad 2014-05-01).

Skolverket (2012) *Bedömning och betygsättning i gymnasieskolan*. (2012). Stockholm: Skolverket. Tillgänglig på Internet: <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2841> (Hämtad 2014-05-05).

Skolverket (2013a) Bedömningsstöd i samhällskunskap kurs 1a1 och 1b. 30 oktober, 2013. Tillgänglig på internet: http://www.skolverket.se/polopoly_fs/1.209233!/Menu/article/attachment/Bed%C3%B6mningssst%C3%B6d%20i%20samh%C3%A4llskunskap%20kurs%201a1%20och%201b.pdf (Hämtad 2014-04-30).

Skolverket (2013b) Sambedömning i skolan - exempel och forskning. Tillgänglig på internet: http://www.skolverket.se/om-skolverket/visa-enskild-publikation?_xurl_=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2FRecord%3Fk%3D3172 (Hämtad 2014-05-05).

Skolverket (2014) *Överklagan. Skolverket. 1 december, 2013*. Tillgänglig på Internet: <http://www.skolverket.se/kompetens-och-fortbildning/lararlegitimation/handlaggning/overklagande-och-omprovning-1.175015> (Hämtad 2014-04-06).

SOU 2007:28 Utredningen om mål och uppföljning i grundskolan (2007). *Tydliga mål och kunskapskrav i grundskolan: förslag till nytt mål- och uppföljningssystem: betänkande*. Stockholm: Fritze.

SOU 2008:27 Sverige. Gymnasieutredningen (2008). *Framtidsvägen - en reformerad gymnasieskola: betänkande*. Stockholm: Fritze.

Svidande kritik mot gymnasier (2009, 19 september) *Göteborgsposten*: Tillgänglig på Internet: <http://www.gp.se/nyheter/goteborg/1.112099-svidande-kritik-mot-gymnasier> (Hämtad 2014-04-02).

Turnbull, Jeffrey M (1989). What Is... Normative versus Criterion-referenced Assessment. *Medical teacher*, vol.11 (2) pp. 145-150.

Utförlig, http://www.ne.se.ezproxy.ub.gu.se/sve/utf%C3%B6rlig?i_h_word=utf%C3%B6rlig, Nationalencyklopedin (Hämtad 2014-05-14).

Laanemets, Urve: Learning for the future in Estonia: Content Revisited and Reconceptalized. I red William.F.Pinar (2003) *International handbook of curriculum research [Elektronisk resurs]*. Mahwah, N.J.: L. Erlbaum Associates.

Wedman, Ingemar (1973). *Kriterierelaterade prov: bakgrund, egenskaper och begränsningar*. Umeå: Pedagogiska rapporter.

William Dylan & Thompson Marnie. Integrating Assessment with learning: What will it take to make it work? I Dwyer, Carol Anne (red.) (2008). *The future of assessment: shaping teaching and learning*. New York: Lawrence Erlbaum Associates

Översiktlig, http://www.ne.se.ezproxy.ub.gu.se/sve/%C3%B6versiktlig?i_h_word=%C3%B6versiktlig, Nationalencyklopedin (Hämtad 2014-05-14).

11. Bilaga 1: Enkät

1. Kön

Kvinna 0

Man 0

Vet ej 0

2. Antal år i yrket

3. Lärarexamen i samhällskunskap

Ja 0

Nej 0

Vet ej 0

4. Jag anser att det finns verktyg som ger mig stöd när jag ska tolka kunskapskraven

Ja 0

Nej 0

5. Ge exempel på de verktyg du tänker på

6. Jag uppfattar kunskapskraven i Lgy11 som tydliga

Instämmer inte alls

Instämmer delvis

Instämmer helt

7. Nedan följer ett exempel på ett elevsvar som skrivits under ett prov i samhällskunskap 1b. Ämnesområdet är statsskick. Frågan på provet lyder "Hur är det svenska statsskicket organiserat och uppbyggt?". Läs igenom elevsvaret och betygsätt och motivera utifrån din tolkning av kunskapskraven. Elevsvar (Autentiskt):

Folket röstar i ett fritt demokratiskt val på olika partier. Partierna tar så stor plats i riksdagen som dom fått procent i rösterna. Får t ex miljöpartiet 30 % av rösterna har dom 30 % av platserna i riksdagen. Det parti som får flest röster sitter i regeringen. Är det lika röster mellan två partier måste de ta hjälp av andra. Gynnar de sådant de andra partierna strävar efter kan de ju få deras stöd. Detta kallas en svag regering och är det vi har nu. Regeringens uppgift är att ge förslag (proposition) om saker som t ex lagar och sedan se till att förslagen blir verkställda ifall de går igenom. Riksdagens uppgift är att rösta om förslagen skall gå igenom. Detta är parlamentarism att regeringen bör ha riksdagens förtroende, annars kommer aldrig deras förslag gå igenom. Riksdagen kontrollerar också regeringen samt företag så allt "går rätt till". Regeringen kontrolleras av konstitutionsutskottet och företagen av JO. Riksdagen sitter i "kammaren". Där finns 349 för de 349 mandat som sitter där. För att det ska bli lättare att diskutera frågor i riksdagen är det uppdelat i utskott (så som i konstitutions, social utskottet) I dessa utskott finns samma procentuella del av varje parti som i stora riksdagen. När regeringen skickar förslag till riksdagen kallas det proposition, men när utomstående skickar förslag kallas det motion. Har ett beslut tagits är det regeringens uppgift att se till att det verkställs. Det gör dom genom de statliga myndigheterna. De statliga myndigheterna är t ex skolverket, försäkringskassan och arbetsförmedlingen. Där jobbar helt vanliga tjänstemän.

Betyg	Motivering

12. Bilaga 2: Följebrev

Följebrev.

Till dig som arbetar som gymnasielärare i samhällskunskap inom Göteborgs kommun

Vi som skriver till dig heter Isabella Arvidsson och Christian Karlsson och vi arbetar just nu med vårt examensarbete inom lärarutbildningen vid Göteborgs Universitet. Utgångspunkten för vår studie är att undersöka hur samhällskunskapslärare tolkar kunskapskraven i samhällskunskap 1b (Lgy11). I samband med det nya betygssystemet var tanken att kunskapskraven skulle bli tydligare och betygsättningen mer likvärdig. Genom er medverkan i denna undersökning kan vi få en bild av hur lärare inom Göteborgs kommun tolkar kunskapskraven.

Vi hoppas kunna få 5-10 min av Din dyrbara tid för att hjälpa oss. Enkäten består av några korta frågor, samt ett autentiskt elevsvar på ett prov i samhällskunskap 1b. Det skulle vara till stor hjälp om Du kunde besvara frågorna och sätta ett betyg på det bifogade elevsvaret som följer i länken. Enkäten kan besvaras digitalt via din dator, surfplatta eller smart-telefon. Genom att klicka på den länk som står i slutet av detta meddelande kommer du åt enkäten.

Du har tillsammans med andra gymnasielärare i samhällskunskap valts ut för att besvara denna enkät. Ditt svar är betydelsefullt för vår studies kvalitet och vi hoppas att du kan besvara enkäten snarast, gärna innan 25 april. Vi garanterar dig fullständig anonymitet. Din medverkan i studien kan bidra till att öka förståelsen för hur lärare tolkar kunskapskrav inom ämnet samhällskunskap.

Vi skulle vara oerhört tacksamma om Du vill hjälpa oss i vårt avslutande examensarbete. Om du har några problem med att besvara enkäten eller har frågor eller andra synpunkter, så är Du välkommen att vända dig till gusarvis@student.gu.se eller guskarchj@student.gu.se

Tack på förhand för Din medverkan!

Med vänliga hälsningar/
Isabella Arvidsson & Christian Karlsson
Göteborg, april 2014