

EXAMENSARBETE

Hösten 2006

Lärarytbildningen

”Jobbar ni verkligen så här?”

– En studie om gymnasielärares uppfattning och användning av betyg i kursen samhällskunskap A

Författare
Daniel Stjernquist

Handledare
Bengt Selghed

”Jobbar ni verkligen så här?”

– En studie om gymnasielärares uppfattning och användning av betyg i kursen samhällskunskap A

Abstract

Uppsatsens syfte var att studera vilka kunskapsskillnader lärare fokuserar för betygen godkänd (G), väl godkänd (VG) och mycket väl godkänd (MVG) i kursen samhällskunskap A. Följande tre frågeställningar formulerades för att uppnå syftet: Vad anser lärarna att eleverna skall lära sig i kursen samhällskunskap A? Vad anser lärarna krävs för betygen G, VG och MVG i kursen samhällskunskap A? Vilka betygsunderlag används och hur är de utformade? Metoder som använts är intervjuer samt textanalys. Analysen är av kvalitativ karaktär. Studiens primärmaterial består av intervjuer med sex gymnasielärare i samhällskunskap samt prov från fyra av lärarna. Materialet har analyserats utifrån styrdokument, tidigare forskning samt behavioristisk och sociokulturell teori. För att studera kunskapsskillnaderna har de fyra kunskapsformerna fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet varit utgångspunkten. Enligt styrdokumenten skall de olika kunskapsformerna fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet inte vara hierarkiskt ordnade. Studiens resultat visar att lärarnas uppfattningar var att faktakunskaper motsvarar betyget godkänd och att det främst krävs kvalitativa kunskapsskillnader för att uppnå betygen väl godkänd och mycket väl godkänd.

Ämnesord: betyg, bedömning, prov, gymnasieskolan, samhällskunskap A

INNEHÅLL

FÖRORD	5
INLEDNING	6
<i>Bakgrund</i>	6
LITTERATURGENOMGÅNG	7
<i>Betygssystemens historia</i>	7
<i>Det absoluta betygssystemet</i>	7
<i>Det relativa betygssystemet</i>	7
<i>Det mål- och kunskapsrelaterade betygssystemet</i>	8
<i>Vad säger styrdokumentet?</i>	9
<i>Skollagen</i>	9
<i>Gymnasieförordningen</i>	9
<i>Läroplanen för de frivilliga skolformerna</i>	10
<i>Kursplan för ämnet samhällskunskap i gymnasieskolan</i>	10
<i>Kursplan samhällskunskap A</i>	11
<i>Tidigare forskning</i>	12
<i>Bedömning och dagens betygssystem</i>	13
<i>Gymnasieskolan</i>	14
<i>Syfte och frågeställningar</i>	17
TEORI	17
<i>De fyra F:en</i>	18
<i>Blooms taxonomi</i>	18
METOD OCH MATERIAL	19
RESULTAT OCH ANALYS	22
<i>Beskrivning av respondenterna</i>	22
<i>Skola A</i>	22
<i>Skola B</i>	23
<i>Skola C</i>	23
<i>Vad ska läras i kursen samhällskunskap A?</i>	25
<i>Vad krävs för betygen G, VG och MVG i samhällskunskap A?</i>	27
<i>Betyget G</i>	29
<i>Betyget VG</i>	30
<i>Betyget MVG</i>	32
<i>Vilka betygsunderlag används och hur är de utformade?</i>	35
<i>Betygsunderlag</i>	35
<i>Lärarnas prov</i>	37
DISKUSSION	41
<i>Lärarnas syn på ämneskunskaper</i>	41
<i>Vad som krävdes för de olika betygen</i>	41
<i>Prov och bedömning</i>	42
<i>Avslutande reflektioner</i>	45
<i>Metoddiskussion</i>	46
<i>Förslag på fortsatt forskning</i>	46
SAMMANFATTNING	47
REFERENSER	48
BILAGOR	50

FÖRORD

Som författare till detta examensarbete vill jag särskilt tacka Bengt Selghed vid högskolan i Kristianstad för god och inspirerande handledning. Vidare riktas ett stort tack till de lärare som ställt upp och därmed gjort studien möjlig. Avslutningsvis riktas den största tacksamheten till min fru Linda för allt stöd och all uppmuntran under hela min studietid.

Karlshamn i januari 2007

Daniel Stjernquist

INLEDNING

Som blivande ämneslärare i historia och samhällskunskap väntar ett spännande yrkesliv fullt av utmaningar. Det kan handla om allt från hur man skall hantera de didaktiska frågorna, lösa konflikter och bedöma elevers insatser, till att gå på konferenser, den egna kompetensutvecklingen och längtan efter loven. Det område jag ämnar fokusera i denna uppsats är bedömning och betygsättning i kursen samhällskunskap A. Valet av samhällskunskap A är förutom egenintresse även grundat i att det är ett kärnämne som samtliga gymnasieelever skall läsa samt att det saknas nationella prov i ämnet som stöd för lärares betygsättning (SFS 1992:394).

Bakgrund

Vi lever i en föränderlig tid. Den nya borgerliga alliansregeringen har lovat stora omställningar i skolan under mandatperioden. De har avblåst den tidigare regeringens gymnasiereform, Gy 07 (Skolverket, 2006a) och fler ändringar aviseras (Utbildningsdepartementet, 2006). Senast det genomfördes förändringar av den utlovade omfattningen var under 1990-talets mitt, då nya läroplaner implementerades för samtliga skolformer (Andersson, 1999). Därtill decentraliserades ansvaret för utbildningens genomförande och ekonomiansvaret från staten till kommunerna (SOU 1992:94). Samtidigt som dessa än idag gällande läroplaner lanserades, förändrades även betygssystemet. Denna utveckling innebar en övergång från det tidigare relativa betygssystemet till ett målrelaterat betygssystem. Den mest märkbara skillnaden var att det skedde en övergång från sifferbetyg till bokstavs-betyg, men förändringen var mycket större än så. Det innebar en reviderad syn på vad kunskap är och hur denna ska bedömas.

Förhoppningen är att denna undersökning har relevans för alla som är berörda av skolans värld. Betygen spelar en stor roll för såväl elever, föräldrar, lärare och framtida arbetsgivare. Därför var det angeläget att söka svar på vilken kunskap lärare fokuserar som väsentlig vid betygsättning. Det är även viktigt att hålla liv i diskussionen om såväl pedagogik, didaktik och betyg. Vid en av intervjuerna till denna studie sa en respondent följande:

Jag tycker inte att det finns någon pedagogisk diskussion på någon skola jag har varit som liknar det som man har varit med om på högskolan. Så det känns som att när man väl har kommit ur högskolan så har man släppt allt det: 'nu är jag äntligen fri'. Alltså det skulle va någon som någon gång varje termin börjat hade pratat i det, 'jobbar ni verkligen så här?'

LITTERATURGENOMGÅNG

I denna del följer en kort historik över betygssystemens utveckling sedan 1900-talets tidiga del fram till idag. Därefter kommer aktuella styrdokument att lyftas fram följt av en forskningsgenomgång.

Betygssystemens historia

Under 1900-talet och fram till idag har Sverige haft tre olika betygssystem för skolan. Dessa är det absoluta, det relativa och det mål- och kunskapsrelaterade (Andersson, 1999).

Det absoluta betygssystemet

Det absoluta betygssystemet som formades under 1930-talet utgick från en föreställning om att det fanns en absolut och säker kunskap som skulle föras över från den förmedlande läraren till eleverna. Betygen för elevernas kunskaper fördelades enligt en sjugradig bokstavsskala och därtill betygsattes även ordning samt uppförande enligt en tregradig skala. Betygens innebörd framgår av nedanstående tabell.

Tabell 1. Betyg enligt det absoluta betygssystemet

Betyg	Betydelse
A	berömlig
a	med utmärkt beröm godkänd
AB	med beröm godkänd
Ba	icke utan beröm godkänd
B	godkänd
BC	icke fullt godkänd
C	underkänd

Källa: Andersson (1999).

Enligt de styrdokument som fanns då reglerades inte vilka kunskaper och färdigheter de olika betygen krävde, vilket ledde till en stor tolkningsvariation bland lärare. De absoluta betygen ersattes år 1962 av det relativa betygssystemet.

Det relativa betygssystemet

Det relativa betygssystemet hade som utgångspunkt att betygen i landet borde fördelas enligt en normalfördelningskurva och antalet betygssteg ändrades från sju till fem. Betyg i ordning och uppförande fanns kvar fram tills läroplanen Lgr 69 var implementerad år 1970-71 och gavs hela tiden i tre steg. De relativa betygen hade som uppgift att rangordna eleverna i

samma årskurs. En följd av detta var att betygen egentligen inte visade något om elevernas uppnådda kunskaper utan bara deras kunskap i förhållande till andra elevers kunskap.

Tabell 2. Betygsfördelning enligt normalfördelningskurva

Betyg	Fördelning i procent
1	7 %
2	24 %
3	38 %
4	24 %
5	7 %

Källa: Andersson (1999).

I tabellen ovan visas hur betygen skulle spridas enligt normalfördelningskurvan. Meningen var att denna fördelning skulle spegla hela landet, något som ofta missuppfattades på skolorna. Vissa lärare använde denna fördelning för varje klass och ämne. Kritiken mot detta betygssystem ledde till att det mål- och kunskapsrelaterade betygssystemet infördes under mitten av 1990-talet.

Det mål- och kunskapsrelaterade betygssystemet

Det mål- och kunskapsrelaterade betygssystemet som vi har idag fokuserar elevens kunskap utifrån de kursmål som finns definierade i respektive kursplan. I kursplanerna som kom i samband med denna förändring finns ingen styrning av vilket kunskapsstoff som skall fokuseras utan istället är det mål som ska uppnås. Betygen i gymnasieskolan består av de fyra stegen icke godkänd (IG), godkänd (G), väl godkänd (VG) samt mycket väl godkänd (MVG). Om underlag saknas skall betyg inte sättas. De nya styrdokumenterna bygger på en annan kunskapssyn än tidigare. Det som nu ska bedömas hos eleverna är inte bara fakta utan även förståelse, färdighet och förtrogenhet (SOU 1992:94). Dessa kunskaper, vilka brukar benämnas de fyra F:en, beskrivs utförligare i uppsatsens teoriavsnitt. Den förändrade kunskapssynen innebär att kunskap är argumenterande och inte bara reproduktion av exempelvis fakta. I *Skola för bildning* (SOU 1992:94) framhålls tre olika synsätt på kunskap.

För det första kunskapens *konstruktiva* aspekt. Kunskap är inte en avbildning av världen, utan ett sätt att göra världen begriplig. Kunskaper utvecklas i ett växelspel mellan vad man vill uppnå, den kunskap man redan har, problem man upplever med utgångspunkt i denna samt de erfarenheter man gör. För det andra kunskapens *kontextuella* aspekt. Kunskap är beroende av sitt sammanhang, vilka utgör den (tysta) grund mot vilken kunskapen blir begriplig. För det tredje, kunskapens *funktionella* (instrumentella) aspekt, kunskap som redskap (s 59).

De olika betygsnivåerna skall fokusera kvalitetsskillnader, vilket innebär att detta betygssystem är kvalitativt snarare än kvantitativt inriktat. Denna förändring innebär att det finns mål som alla elever måste uppnå för att bli godkända. Betygskriterier finns formulerade för de olika betygen som hjälp för lärare vid elevbedömning. Det har varit svårt att implementera detta nya betygssystem, vilket nedanstående citat styrker:

Det finns bl.a. ett förslag från en lärare vilket jag förevisades på Skolverket, som förordar att G skulle motsvaras av 50 procent av möjliga poäng på ett prov, VG skulle motsvaras av en högre procentsats och MVG av en ännu högre procentsats. Sådana skrivelser visar att det finns lärare som inte förstår meningen med kvalitativa nivåer i betygssystemet och inte heller vara medvetna om vad validitet i kunskapsmätningar innebär (Linde, 2003, s 89).

Linde (2003) hävdar vidare att de som förespråkar fler betygssteg inte har förstått det nuvarande systemet. Han anser att det är enkelt att formulera kriterier för fler betygssteg, men att det får som följd att kunskapssynen blir kvantitativ istället för kvalitativ.

Vad säger styrdokumentet?

Skollagen

Skollagen (SFS 1985:1100) är stiftad av riksdagen och innehåller grundläggande bestämmelser och riktlinjer för hur all skolverksamhet ska utformas. Här regleras exempelvis vilka krav som ställs på kommuner, elever samt skolpersonal. Skollagens femte kapitel handlar om gymnasieskolan, där står att ”Utbildningen inom varje ämne sker i form av en eller flera kurser... Efter varje avslutad kurs har eleven rätt att få betyg” (kap. 7, § 4c).

Gymnasieförordningen

Samhällskunskap A är en kärnämneskurs vilket innebär att alla gymnasieelever skall läsa kursen (SFS 1992:394). I gymnasieförordningen står att ”Som betyg skall användas någon av följande beteckningar Icke godkänd (IG) Godkänd (G) Väl godkänd (VG) Mycket väl godkänd (MVG)” (kap. 7, § 2). I den följande paragrafen står att läraren skall sätta betyg på avslutade kurser. Vidare står det att ”Om läraren på grund av en elevs frånvaro saknar underlag för bedömning av elevens kunskaper, skall betyg inte sättas” (kap. 7, § 3). Vid urval till högre studie sammanställs betygen till ett meritvärde vilket utgörs av elevens 16 bästa betyg. För de olika betygsstegen har följande betygsvärde tilldelats:

Betyg	Betygsvärde
Mycket väl godkänd (MVG)	20
Väl godkänd (VG)	15
Godkänd (G)	10

(kap. 6, § 4).

Gällande betygskriterier står det att Skolverket ansvarar för att det finns för varje ämne. Dessa kriterier ska användas vid betygsättningen. Vidare står att ”Betygskriterierna skall precisera vad som krävs enligt kursplanen för att eleven skall få något av betygen Godkänt, Väl godkänt respektive Mycket väl godkänt. I betygskriterierna kan även grund för bedömning ingå” (kap. 7, § 4).

Nationella prov skall användas i vissa kärnämnen, dessa är svenska, svenska som andraspråk, engelska och matematik. Vidare står även att ”i övrigt bör lärarna använda nationellt fastställda prov som ett hjälpmedel för att bedömningsgrunderna skall bli så enhetliga som möjligt över landet” (kap. 7 § 5).

Läroplanen för de frivilliga skolformerna

Läroplanen som gäller för gymnasieskolan är *Läroplanen för de frivilliga skolformerna* (Lpf 94) och är fastställd av regeringen (Skolverket, 2006b). I läroplanen finns vad gäller betyg och bedömning vissa mål att sträva mot. Där står att elevens betyg skall grundas på huruvida eleven har uppnått kunskapsmålen som finns definierade i kursplanernas betygskriterier. De strävansmål som finns är att varje elev ”tar ansvar för sitt lärande och sina studieresultat och kan bedöma sina studieresultat och utvecklingsbehov i förhållande till kraven i kursplanerna” (s 15). I riktlinjer för läraren betonas att läraren skall ge eleverna fortlöpande information gällande studierna och samverka med hemmen vad gäller elevens skolsituation och kunskapsutveckling. Där påpekas även att läraren skall tydliggöra på vilka grunder betygsättningen sker. Avslutningsvis betonas att:

Läraren skall vid betygsättningen

- utnyttja all tillgänglig information om elevens kunskaper i förhållande till kraven i kursplanen,
- beakta även sådana kunskaper som en elev tillägnat sig på annat sätt än genom den aktuella undervisningen,
- beakta såväl muntliga som skriftliga bevis på kunskaper och
- göra en allsidig bedömning av kunskaperna och därvid beakta hela kursen. (s 16).

Kursplan för ämnet samhällskunskap i gymnasieskolan

Enligt Skolverkets direktiv är ämnets syfte ”att med demokratin som värdegrund bredda och fördjupa elevernas kunskaper” (Skolverket, 2006c, s 1). Vidare skall det ”ge eleverna ökade förutsättningar att delta i samhällslivet och ge en beredskap att hantera förändringar i samhället” (s 1). Det skall även ”bidra med kunskaper om levnadsvillkoren i olika länder och samhällssystem”, detta för att hjälpa eleverna att förstå olika värderingar, kulturell mångfald

och känna respekt samt att ”kunna ta avstånd från olika former av förtryck” (s 1). Avsikten är även att utveckla ett kritiskt förhållningssätt för att kunna hantera vårt komplexa och snabbföränderliga samhälle. Bland de mål att sträva mot som Skolverket satt upp finns fokus på att eleven skall utveckla och fördjupa kunskaper och förmågor. Enligt Skolverket är ämnets karaktär och uppbyggnad tvärvetenskapligt, brett och föränderligt. Väsentligt för ämnet är ”kunskaper om samhällsfrågor och förståelse av samhället i tid och rum” (s 2). Globaliseringen skall fokuseras och såväl aktuella samhällsfrågor som historik anses viktigt. Vidare påpekas vikten av mediaträning samt källkritik för att utveckla ett kritiskt perspektiv. Därtill poängteras vikten av ett demokratiskt arbetssätt samt att utbildningen bygger vidare på den bas som grundskolan givit. Angående samhällskunskap A poängteras att kursen skall anpassas efter vilket program eleven går samt att ämnesövergripande undervisning bör tillämpas.

Kursplan samhällskunskap A

I kursplanen för samhällskunskap A (bilaga 1) anges sex mål för eleven att uppnå inom kursens ram. Dessa mål är:

- ha kunskap om demokratins framväxt och funktion samt kunna tillämpa ett demokratisk arbetssätt
- kunna förstå hur politiska, ekonomiska, geografiska och sociala förhållanden har format och ständigt påverkar såväl vårt eget samhälle som det internationella samhället
- kunna formulera, förstå och reflektera över samhällsfrågor ur såväl historiska som framtida perspektiv
- kunna lägga etiska och miljömässiga perspektiv på olika samhällsfrågor
- kunna använda olika kunskapskällor och metoder vid arbetet med samhällsfrågor
- känna till hur åsikter och attityder uppstår samt vara medveten om hur värderingar och ställningstagande formas (SKOLFS: 2000:7).

Här finns tidigare nämnda kunskapsformer representerade, det vill säga fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet. Dessa övergripande mål ska eleven ha uppnått vid slutet av kursen för att erhålla något av betygen G, VG eller MVG. Vad som krävs för de olika betygsstegen anges i så kallade kriterier. Sedan kursplanen reviderades år 2000 finns nationella betygs-kriterier för samtliga dessa tre betyg. För G och VG finns fyra kriterier för respektive betyg och för MVG finns tre kriterier.

Kriterier för betyget Godkänd

- Eleven redogör för individens rättigheter och skyldigheter i samhället samt för de grundläggande mänskliga rättigheterna.
- Eleven beskriver samhällsfrågor ur historiska och nutida perspektiv samt anger orsaker och konsekvenser till dessa.
- Eleven söker, väljer ut och ställer samman fakta från olika källor.

- Eleven redogör för och exemplifierar hur olika idéer och värderingar uppstår och formas i samhället.

Kriterier för betyget Väl godkänd

- Eleven diskuterar och reflekterar över vikten av att leva efter rättigheter och skyldigheter i samhället samt de grundläggande mänskliga rättigheterna.
- Eleven analyserar och värderar samhällsfrågor ur olika perspektiv.
- Eleven värderar olika källor samt använder någon samhällsvetenskaplig metod.
- Eleven analyserar idéer och värderingar utifrån såväl ett individ- som ett samhällsperspektiv.

Kriterier för betyget Mycket väl godkänd

- Eleven drar slutsatser och föreslår lösningar på olika samhällsfrågor.
- Eleven arbetar med olika typer av material, bedömer tillförlitligheten hos olika källor samt visar i sitt arbete ett kritiskt förhållningssätt till fakta, tolkningar och värderingar.
- Eleven analyserar hur olika samhällsförhållanden påverkar och förklarar människors livsvillkor (SKOLFS: 2000:7).

Då skillnaderna i betygskriterierna är beskrivna av olika verb har språket en viktig betydelse då lärarna kan tolka på skilda sätt, varje lärare kan göra sin egen tolkning och värdering av vad som krävs för de olika betygen. För att motverka detta dilemma utgav Skolverket (1994, 1995) två betygsböcker som hjälpmedel för att underlätta övergången från det relativa betygssystemet till det mål- och kunskapsrelaterade. I den första klargjordes olika nivåuttryck och aktiva verb för att skapa gynnsammare förutsättningar för tolkningen av betygskriterierna (Skolverket, 1994). Vidare gavs även exempel på betygskriterier för vissa ämnen. I *Betygsboken 2* (Skolverket, 1995) presenterades exempel på betygskriterier för bland annat ämnet samhällskunskap. Där beskrevs de dåvarande målen för kursen samt betygskriterier för betygen G samt VG. Vidare fanns även en konkretisering av betygskriterierna med elevexempel samt hur de har bedömts.

Tidigare forskning

År 2005 gjordes en sammanställning över de senaste 15 årens forskning om betyg och bedömning inom det svenska utbildningssystemet (Lindberg, 2005). Den forskning som lyfts fram gäller kunskapsbedömningar i de olika skolformerna i landet, allt från förskola till högskola. Enligt Lindberg har statistiska mätningar dominerat forskningen inom detta område och att stor del av forskningen tar sin utgångspunkt i utvärderingar av skolan. Flertalet av de studier som utförts med fokus på bedömning handlar om de skolformer där betyg finns med i bedömningen, det vill säga från grundskolans senare del och uppåt i utbildningsväsendet. Den övervägande delen studier som gjorts behandlar grundskolans senare skolor, medan antalet

gällande gymnasieskolan är färre. Merparten av forskningen om dessa skolformer handlar om dagens nationella prov och de tidigare centrala proven med i vissa fall ett anlagt genusperspektiv.

Bedömning och dagens betygssystem

Svingby (1998) har gjort en enkätstudie med lärare och elever i årskurs 9 om deras syn på provuppgifter i skolans samhällsorienterade ämnen. De lärare som deltog ombads att tillsammans med enkäten även sända in en kopia på det senast använda provet. Denna uppmaning hörsammades av ungefär hälften av lärarna. Frågeformuleringarna i de insända proven analyserades och Svingbys slutsats var att frågorna krävde korta beskrivande fakta- eller uppräknande svar om något som behandlats i läroboken. Två studier som behandlar bedömning i de lägre skolformerna gjordes av Lindqvist (2003) och Törnvall (2002), båda var intervjustudier med grundskoleelever. En annan gemensam faktor var att de båda kom fram till slutsatsen att eleverna främst kopplade samman bedömning med prov. I Törnvalles studie framkom ett för lärarna gemensamt dilemma i svårigheten att bedöma elevernas kunskaper ur ett helhetsperspektiv, då lärarna inte ansåg sig ha något bra sätt att mäta det. Mestadels användes skriftliga lästrättade prov istället för kunskapsutvärderingar av mer kvalitativ art.

Tholin (2003, 2006) har i två studier fokuserat införandet av det nya betygssystemet, de ämnen som studerats är idrott, kemi och engelska. Då det är ämnesbetyg i grundskolan ska de centrala målen vara uppnådda först vid grundskolans slut, därmed krävs att skolorna i lokala kursplaner konkretiserar vad som fordras för ett visst betyg vid terminsslut. I den första studien undersöktes hur grundskolor arbetade fram lokala betygskriterier för årskurs åtta då de nya betygsstegen infördes. Studien baseras på material som insamlades år 1996 från 93 olika skolor. Vid denna tidpunkt hade Skolverket endast utfärdat centrala betygskriterier för betyget VG vid grundskolans slut. Det var upp till skolorna att formulera lokala kriterier vid övriga betygstillfällen, det vill säga hösttermin och vårtermin skolår 8 samt hösttermin skolår 9. En slutsats som Tholin lyfte fram var att lärarna huvudsakligen formulerade kriterierna, eleverna hade ingen insyn eller inflytande i processen. Detta ledde till att lärarnas makt över betygssättningen ökade. I Tholins (2006) senare studie, som bygger på den tidigare, ges en omfattande historik över betygssystemets utveckling i Sverige. Vidare har Tholin studerat såväl officiella som lokala styrdokument om skolan och bedömning från folkskolans införande år 1842 fram till idag. Till studien gjordes en insamling av lokala betygskriterier under 2005. De 93 skolor som deltog i den tidigare studien ombads att skicka in sina gällande

lokala betygskriterier i samma ämnen, 85 av dem hörsammade denna önskan. Vissa av slutsatserna var desamma i denna studie som i den tidigare, exempelvis att elever inte hade något större inflytande i kriteriernas utformning. En annan slutsats var att kraven i dokumentens kriteriebeskrivningar hade sänkts för de olika betygen.

Selghed (2004) har i sin forskning studerat hur lärare erfar det nya betygssystemet som infördes vid mitten av 1990-talet. I denna studie har grundskolelärare som undervisade i ämnena svenska, engelska och matematik intervjuats. Studiens syfte var att belysa vilka olika uppfattningar som fanns om dagens mål- och kunskapsrelaterade betygssystem. Selgheds slutsats resulterade i följande hierarkiskt uppbyggda kategorisystem i fråga om hur lärarna uppfattade det nya betygssystemet:

- A. innebär en förändrad kunskapssyn
 - B. är mål- och kriterierelaterat
 - C. är regelverket
 - D. är synonymt med det normrelaterade systemet
- (s 135).

17 av de 30 intervjuade lärarna ansåg att kategori B var den som stämde bäst överens med deras uppfattning, det vill säga de upplevde betygssystemet främst som mål- och kriterierelaterat. En annan analys som Selghed utförde var gällande vad lärare sade att elevens betyg bestod av. Även här gjordes en kategorisering, vilken inte var hierarkiskt uppbyggd, över vad lärarna vägde in vid betygssättning.

- A. Elevens kunskaper och färdigheter
 - B. Elevens sätt att agera i skolarbetet
 - C. Eleven som person
 - D. Skolorganisatoriska aspekter
 - E. Externa krav och förväntningar
 - F. Lärares personliga läggning
- (s 175).

Samtliga intervjuade lärare ansåg att det var elevens kunskaper och färdigheter som skulle bedömas, därtill vägde vissa av dem även in andra aspekter som på olika sätt var relaterade till eleven, skolans organisation eller läraren som person. Selghed påpekar att det endast är kunskaper och färdigheter i förhållande till målen som skall vara betyggrundande enligt gällande styrdokument.

Gymnasieskolan

Andersson (1991) har i sin avhandling behandlat gymnasieskolan och det dåvarande betygssystemet, det vill säga de relativa betygen. Enligt Lindberg (2005) består Anderssons

studie av elevers, lärares och arbetsgivares uppfattningar om betyg. Bland annat diskuteras vilket värde betygen anses ha efter skolgången som urvalsfunktion vid högskolestudier samt i yrkeslivet. I studien jämfördes elever från yrkeslinjer med elever från teoretiska linjer. En av slutsatserna var att elever vid de teoretiska linjerna kände mer stress då de ville få ett bra avgångsbetyg. Elever vid yrkeslinjer var snarare motiverade av att överhuvudtaget få sitt avgångsbetyg. Betyget de fick i de olika ämnena var mindre viktigt. Detta för att arbetsgivarna satte stor vikt vid att ett avgångsbetyg fanns då de skulle anställa.

En annan studie som gjorts om gymnasieskolan är en avhandling av Östlund-Stjärnegårdh (2002). Denna studiers första del är en enkätstudie med gymnasielärare. Där gjordes en analys av vad lärare ansåg de viktigaste kriterieskillnaderna mellan betygen IG och G var. Studiens andra del består av att lärare fick bedöma redan betygsatta elevuppsatser inom ramen för det nationella provet i svenska. Det framkom att majoriteten av de uppsatser som hade betygsatts som godkända nu bedömdes som icke godkända. Enligt Östlund-Stjärnegårdhs analys berodde detta på ett flertal faktorer. Bland annat att det var lättare att underkänna en elev som läraren inte hade någon förförståelse om samt att lärarna i studien inte vägde in elevens insats från den muntliga delen av provet. En annan bidragande orsak kan ha varit att lärarna fick information om att uppsatserna bedömts som betygmässigt motsvara antingen G eller IG och då var extra kritiska i sin bedömning. Den slutsats som Östlund-Stjärnegårdh drog var att den elev som fick underkänt på det nationella provet inte var förtjänt av ett högre betyg.

Linde (2003) har bland annat studerat kursplanen i samhällskunskap A och diskuterar dagens betygssystem och betygssteg på följande sätt: ”Om vi uppfattar kunskap och kunskapsskillnader som skilda sätt att tänka, uppfatta, förstå, lösa problem etc. och om vi ser kunskaper som kvalitativt skilda uppfattningar, då måste också bedömningssystemet kunna benämna dessa kvalitativa skillnader” (s 9). Han hävdar att den kunskapssyn som finns i kursplanerna är konstruktivistisk och påpekar även att det finns ett samband mellan kunskapssyn och betygssystem. I ett försök att undersöka hur väl betygssystemet och dess betygs-kriterier stämmer överens med den kunskapssyn som kursplanerna vilar på har han granskat desamma utifrån fem kunskapsteoretiska frågor. Ämnet samhällskunskap var enligt Lindes tolkning av kursplanen normativ till sin karaktär och lyfte upp vissa värden. Dessa värden kategoriserades som oförytterliga värden, liberalt demokratiska värden, empatiska värden samt värden knutna till kunskapssyn. Dessa värden ansågs vara en kompassriktning för ämnet. På frågan hur människan når kunskap ansåg Linde att kunskapen måste sökas

aktivt. Detta sökande som bör ske genom kritisk granskning och reflekterande är kunskapen enligt Lindes tolkning av kursplanen. Med andra ord ses kunskapen som processen och inte resultatet. ”Vägen till kunskapen utgör på så vis kunskapen” (s 58). Gällande frågan om metodologiska eller vetenskapsteoretiska perspektiv på kunskap hävdades att kursplanen har en holistisk syn samt att den ger uttryck för en konstruktivistisk syn på kunskap om samhället. Lindes slutsats var att i ämnet samhällskunskap handlar det inte om att lära sig eller känna till någon sanning. Målet med ämnet ansågs vara processen där kunskap nås genom undersökning, reflektion och samtal.

Korp (2003) har i sin licentiatuppsats gjort en översikt av teoretiska perspektiv gällande bedömning. Denna studie baserades på tidigare forskning inom området, främst från den anglosaxiska delen av världen. Där belyses att bedömning och betygsättning av kunskap har övergått från sortering av elever till att utveckla och stödja elevers lärande. Korp menade att denna förändring har medfört en utveckling av teorierna om lärande. Hon hävdar att ”den kognitiva psykologin och senare också sociokulturella teorier till stora delar har konkurrerat ut behaviourismen som inlärningsteoretisk grund” (s 11). Vidare har Korp (2006) i sin doktorsavhandling gjort en studie gällande gymnasieskolan, närmare bestämt hur nationella prov används vid betygssättning. Studien grundade sig på intervjuer med lärare, elever och rektorer från fyra olika skolor. Resultatet visade att varken undervisningen eller bedömningen var likvärdig skolorna emellan. De nationella proven ansågs vara en form som passade elever på studieförberedande program bättre än elever som läste yrkesinriktade program. Eleverna fick olika förutsättningar ifråga om förberedelser, genomförande och bedömning av resultaten av de nationella proven. Korp har även studerat vilka övriga underlag lärare använde sig av vid betygssättning av eleverna i ämnena svenska och engelska. De former som lärarna nyttjade var skriftliga/muntliga redovisningar, prov/läxförhör samt dialoger och diskussioner.

Även Riksrevisionen har granskat statens och skolornas arbete med likvärdig bedömning samt rättvis betygssättning enligt nuvarande betygssystem och dragit slutsatsen att varken betygssättning eller utbildning är likvärdig (RiR 2004:11). Utredningsgruppen kom fram till att en förutsättning för att åtgärda dessa skillnader var en ökad samverkan såväl mellan som inom skolor vad gäller betyg och bedömning. Vidare påpekade de att betygssystemet ställde höga krav på lärarnas kompetens. Riksrevisionen ansåg att lärarna inte fick en ärlig chans att anamma betygssystemet när det infördes. Angående nationella prov påpekades att det är ”ett effektivt sätt att stödja och kalibrera utbildningen” (s 8). Riksrevisionen lyfte i sina

rekommendationer upp att "Skolverket bör i ökad utsträckning tillvarata det nationella provsystemets möjligheter att stödja en likvärdig betygssättning. Framförallt bör materialet i provbanken utökas till att omfatta fler ämnen" (s 10). Som en respons på Riksrevisionens kritik lanserade Skolverket (2004) en publikation om likvärdig bedömning och betygssättning. I denna skrift gavs allmänna råd i frågan samt lärares och rektorers roller tydliggjordes för såväl grundskolan och gymnasieskolan.

Syfte och frågeställningar

Syftet med uppsatsen är att studera vilka kunskapsskillnader lärare fokuserar för betygen G, VG och MVG i kursen samhällskunskap A. De frågeställningar som har formulerats för att uppnå detta syfte är:

- Vad anser lärarna att eleverna skall lära sig i kursen samhällskunskap A?
- Vad anser lärarna krävs för de respektive betygen G, VG och MVG i kursen samhällskunskap A?
- Vilka betygsunderlag används och hur är de utformade?

TEORI

I följande del görs en kort genomgång av de teorier som använts i uppsatsen. Därpå följer en beskrivning av olika kunskapsformer.

Korp (2003) har som tidigare nämnts gjort en sammanställning av teoretiska perspektiv gällande bedömningsforskning och påstår att sociokulturella teorier vunnit mark på behaviorismens bekostnad. Behaviorismen utgår från det empiriska synsättet på lärande, det vill säga att kunskapen finns tillgänglig utanför individen att ta till sig (Säljö, 2000). Inom behaviorismen ses eleven som en tom tavla, 'tabula rasa', där lärarens roll är att fylla eleven med kunskap för att få till stånd ett förändrat beteende (Korp, 2003). Vidare betraktar de lärandet som linjärt eller endimensionellt och att ökad kunskap nås genom tillämpning. Det handlar inom denna tradition om att reproducera kunskap. Den behavioristiska traditionen var dominerande fram till 1970-talet då den utmanades av kognitiva teorier. Utifrån behaviorism och kognitiva teorier samt andra influenser utvecklades sociokulturella teorier. En förespråkare inom detta område i Sverige är Säljö (2000). Det sociokulturella perspektivet som Säljö lyfter fram bygger på Vygotskijs teorier och utgår från att omvärlden och individen påverkar varandra och att lärande sker i samspel. Sociokulturella teorier har i grunden en

konstruktivistisk kunskapssyn och Vygotskij framhåller vikten av att identifiera elevernas proximala utvecklingszon, det vill säga var de står kunskapsmässigt och hur långt de kan utvecklas (Korp, 2003). Såväl Vygotskij som Säljö belyser språkets betydelse för inläring samt att det vid bedömning är viktigare att veta vad eleven kan prestera än vad han/hon presterar generellt (Säljö, 2000).

De fyra F:en

Tidigare i texten nämndes kort kunskap som de fyra F:en – fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet (SOU 1992:94). Nedan kommer dessa begrepp att förtydligas med utgångspunkt av Korps (2003) tolkning och förklaring. Med fakta menas ”kunskap som information, regler och konventioner” (s 86) det vill säga basfakta och begrepp. Vidare skrivs att faktakunskaper är av kvantitativ karaktär medan övriga tre kunskapsformer är av mer kvalitativ art. Förståelse är en teoretisk kunskapsform och innebär ”att begripa, att uppfatta meningen eller innebörden i ett fenomen” (s 86), det vill säga att kunna tolka och förstå information. Med färdighet menas att ”veta hur något ska göras och att kunna göra det” (s 86), det vill säga förmågan att exempelvis tänka, resonera och analysera. Förtrogenhet anses vara en ”tyst kunskap” (s 86). Denna fås ofta genom socialisation och innebär att man är säker på sina förmågor och kan föra kunskaper vidare exempelvis genom att förklara för andra. Dessa fyra kunskapsformer är likvärdiga och står i relation till varandra utan inbördes rangordning.

Blooms taxonomi

”En taxonomi beskriver kunskapsskillnader i ett ’trappdiagram’ där varje trappsteg representerar en viss kvalitativ nivå av kunnande” (Måhl, 1991, s 173). Det finns ett antal taxonomier, exempelvis de som utvecklats av Biggs och Collins, Quellmalz, Phye och Bloom (Korp, 2003). Den mest kända är Blooms taxonomi från mitten av 1950-talet. Här rangordnas olika former hierarkiskt till skillnad från de fyra F:en i läroplanerna. De kategorier som finns i Blooms taxonomi är kunskap, förståelse, tillämpning, analys, syntes och värdering. Med kunskap menas exempelvis att kunna räkna upp och återge faktakunskaper och begrepp. Förståelse innebär att kunna förklara och att förstå samband mellan olika slags fakta. Tillämpning står för att man kan använda sina kunskaper på nya områden och i nya situationer. Med analys menas exempelvis att eleven kan se helhetens olika delar och kausala samband. Syntes innebär att kunna dra egna slutsatser eller föreslå alternativa lösningar. Slutligen står värdering för att kunna utvärdera och bedöma information samt resultat genom kritiskt tänkande. Blooms taxonomi har varit omdebatterad och Korp har i en sammanfattande

tabell över olika taxonomier omformulerat syntes till jämförelse (se vidare i Korp, 2003, s 89). För att åskådliggöra och jämföra Blooms taxonomi med kunskapsformerna i läroplanen har följande tabell sammanställts efter Korps förlaga.

Tabell 3. Blooms taxonomi och Lpf 94

Blooms taxonomi	Lpf 94
kunskap	fakta
förståelse	förståelse
tillämpning	färdighet
analys	
syntes	
värdering	förtrogenhet

(Jämför Korp, 2003, s 89).

Enligt denna tabell ser man att Blooms kategori kunskap är på samma nivå som läroplanens fakta samt att förståelse och färdighet är på samma nivå som Blooms övriga kategorier. Läroplanens förtrogenhet är dock på ett annat plan än någon av Blooms kategorier. En annan skillnad är att Blooms taxonomi är hierarkisk där kunskap är den lägsta kunskapsnivån medan det enligt läroplanen inte ska vara någon rangordning mellan de olika kunskapsstyperna. För att uppnå ett högre betyg i ett skolämne ska eleven ha uppnått en högre kunskap inom samtliga fyra kunskapsformer: fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet (Korp, 2003).

METOD OCH MATERIAL

I denna del presenteras vilka val av metoder som gjorts för att uppnå syftet med uppsatsen. Vidare presenteras undersökningens primärmaterial samt hur det har analyserats.

Vid studier av detta slag finns ett antal tänkbara metoder att använda sig av. Det viktiga vid metodval är hur lämplig metoden är för att uppfylla undersökningens syfte och få svar på ställda frågor (Denscombe, 2000). De vanligaste undersökningsmetoderna är textanalys, observation, enkät och intervju (Kylén, 2004). Dessa metoder har alla olika för- och nackdelar beroende på vad som skall undersökas. Metoder som använts i denna studie är intervju samt textanalys. Lärares bedömningar och betygssättning är till stora delar inte observerbara. Det pågår till stor del i lärarens tankeprocesser under lång tid, vilket gör det mödosamt och tidskrävande att använda observation som metod. Enkät är en annan vanlig

datainsamlingsform vid kvantitativa angreppssätt då syftet är att analysera ett flertal svar för att se mönster. Intervjuer lämpar sig bra då analysen syftar till att gå på djupet och få detaljerade svar från ett fåtal respondenter (Denscombe, 2000). Intervjumetoden kan delas in i olika kategorier beroende på hur den är utformad och vilken typ av svar undersökningen söker. Den sorts intervju som föreliggande studie grundar sig på är semistrukturerad intervju. Utmärkande för den är att frågeställaren har en intervjuguide över områden som ska beröras. Till denna studie formulerades nio öppna intervjufrågor med följdfrågor (se bilaga 2). Först genomfördes en pilotintervju, vilken ingår i resultatredovisningen, och därefter reviderades intervjuguiden något inför de övriga intervjuerna (se bilaga 3). För intervjuarens del anses det viktigt att vara neutral samt att se till att respondenten verkligen besvarar den ställda frågan (Denscombe, 2000). Lärarna ombads även att lämna in exempel på betygsunderlag i kursen samhällskunskap A. Intervjusvaren och de insamlade betygsunderlagen är studiens primärmaterial.

Då denna studie behandlar kunskapsskillnader i kursen samhällskunskap A har gymnasielärare i samhällskunskap vid kommunala gymnasieskolor varit målgruppen. Urvalet av respondenter har skett enligt icke-sannolikhetsurval, dels av praktiska dels av ekonomiska skäl. Delar av urvalet grundar sig på de kontakter som knutits under verksamhetsförlagd utbildning (VFU) vid olika skolor. Den inledande tanken var att göra intervjuer med en lärare från minst sex olika skolor. En annan var att göra intervjuer med ett större antal lärare för att kunna erhålla ett ännu mer informationsrikt material. Verkligheten blev en annan då det tidigt blev uppenbart att det var svårt att få lärare att ställa upp. Planen att ha en lärare per skola övergavs och siktet ställdes in på att göra intervjuer med två lärare från fyra olika skolor. Efter ett sent återbud från en skola fick även denna plan revideras och studien grundar sig på sammanlagt sex intervjuer, två lärare från tre olika skolor. Variabler som kön, erfarenhet och ålder har tagits i beaktande i möjligaste mån. På två av skolorna handplockades respondenterna av mig och på den tredje valde den lärare som jag fick kontakt med ut en andra respondent. Vid intervjuer finns en valmöjlighet att förlita sig till minnet och göra fältanteckningar eller att göra ljudinspelningar, alternativt en kombination av båda (Denscombe, 2000). Intervjuerna till denna studie spelades in och samtidigt gjordes anteckningar av intervjuaren. Detta för att dels kunna fokusera på att följa upp respondentens svar med lämpliga följdfrågor, dels för att kunna fånga upp icke verbal kommunikation vid de olika frågorna. Anteckningarna till denna studie användes främst som minnesstöd och dessutom som hjälpmedel för att förbättra intervjustrategin till de senare intervjuerna. Inför

intervjuerna informerades lärarna att intervjutiden var begränsad till maximalt 45 minuter. Inledningsvis informerade jag lärarna om att materialet skulle behandlas så att full anonymitet garanterades samt att det var frivilligt att besvara frågorna och att avbryta intervjun om så önskades. Samtliga intervjuer spelades in på MP3-spelare och transkriberades efteråt i sin helhet. Sammanlagt blev intervjumaterialet 50 sidor text (Times new roman, storlek 12, radavstånd 1,5). Intervjudokumenterna numrerades radvis och skrevs ut för att lättare kunna sammanställas och analyseras. För att få en överblick av materialet gjordes en rutnätstabell där svaren på varje intervjufråga kortfattat antecknades tillsammans med en notering om på vilken rad det stod i dokumentet. För att göra intervjuer begripliga för läsaren kan det tillåtas att göra mindre justeringar för att öka förståelsen (Denscombe, 2000). I denna uppsats har vissa citat korrigerats något, främst gällande strykning av upprepade ord. Fyra av lärarna lämnade även betygsunderlag i form av skriftliga prov med elevsvar samt sin bedömning av desamma. Även proven sammanställdes i en liknande tabell. Materialet har systematiserats och analyserats utifrån de formulerade frågeställningarna.

RESULTAT OCH ANALYS

I denna del kommer studiens primärmaterial och resultat att redovisas samt analyseras. Inledningsvis beskrivs lärarna från de olika skolorna. Därefter redovisas studiens resultat med hjälp av citat från lärarintervjuerna. Resultaten presenteras och analyseras i tre teman, det vill säga varje frågeställning för sig.

Beskrivning av respondenterna

För att garantera respondenterna anonymitet har varje intervjuad lärare tilldelats fingerade namn. Lärarna från Skola A kallas Alice och Adam, från Skola B Bertil och Beata samt från Skola C Caesar och Carl.

Skola A

Den respondent som deltog i pilotintervjun var Alice. Hon tog sin lärarexamen år 1977 och har arbetat på nuvarande skola i 16 år. Den personliga intervjun med Alice genomfördes på hennes arbetsplats och tog 26 minuter. Hon hade hörsammat önskan om att lämna betygsunderlag och överlämnade ett prov med fyra elevsvar, ett för varje betygsteg. Alice ansåg att det nuvarande betygssystemet är bra, men att det tog lite tid och komma underfund med det i början. Vidare att det är bra med målrelaterade betyg och hon påpekade att det ställer mycket krav och tankeverksamhet över vad det innebär. Hon belyste svårigheterna och osäkerheten med om man uppfattat systemet rätt och använder det på rätt sätt. Alice menade att skillnaderna mellan dagens betygssystem jämfört med det tidigare är att det är målrelaterade betyg idag samt att det var mycket missuppfattningar om det tidigare, exempelvis att de höga betygen tog slut. Hon sa även att hon kände sig friare i dagens system. Om antalet betygssteg som finns idag ansåg Alice att det är lite få, hon hade gärna haft fler steg.

Adam som arbetade på samma skola tog sin lärarexamen år 2002 och tjänstgjorde sin första termin på denna skola. Även denna intervju gjordes på skolan där han arbetade och pågick i 38 minuter. Han lämnade i likhet med sin kollega Alice in kopior på betygsunderlag. Adams inställning till dagens betygssystem var kluven. Han uttryckte att betygssystemet är ganska bra men att såväl elever som lärare ofta hade svårt att förstå betygskriterierna. Adam hade själv inte betygssatt enligt något annat betygssystem och såg det som självklart att det är målrelaterade betyg idag. Skillnader mot tidigare betygssystem, som han själv blev betygssatt

i, ansåg han var att det tidigare var mer kunskapsmätning med läxförhör och prov. Dessutom tyckte han att diskussioner saknades tidigare. Vidare påpekades att det enligt det tidigare systemet tog slut på vissa betyg då de tilldelades enligt en nationell kvot. Han sa också att han trodde sig vara friare i dagens system då det inte hade samma styrning som det tidigare. Ifråga om antalet betygssteg ansåg han att det eventuellt kunde vara något steg ytterligare i betygsskalan.

Skola B

På skola B gjordes en parintervju med två lärare samtidigt. Denna intervju gjordes på skolan där de två lärarna arbetade och varade i 48 minuter. Bertil tog lärarexamen 1983 och började året därpå arbeta på Skola B. Till intervjutillfället hade han med sig två olika prov, som han kopierade och överlämnade. Bertil ansåg att dagens betygssystem är alldeles utomordentligt bra och mycket bättre än det relativa betygssystemet. Vidare att det är viktigt att mäta mot målen och inte att jämföra elever med varandra. Skillnaden mot tidigare system som Bertil lyfte fram var just att man nu mäter mot ett mål. Hans inställning till antalet betygssteg var att de betygssteg som finns är tillräckliga och att dagens betygsskalor är utmärkta samt att det stämmer bra överens hur de ser ut på högskolor och universitet.

Beata blev färdig lärare 1987 och har sedan 1988 arbetat på skolan. Önskemålen om att ha med sig betygsunderlag hade inte kommit fram till henne med följden att några sådana inte överlämnades. Beata instämde i Bertils åsikter om att dagens betygssystem är bättre än det tidigare. Även hon betonade skillnaden mellan betygssystemen är att man idag mäter mot målen och inte jämför eleverna sinsemellan. Om antalet betygssteg tyckte hon inte att det behövs fler steg utan att det var fullt tillräckligt med dem som finns idag.

Skola C

Intervjun med Caesar genomfördes på hans arbetsplats och pågick i 37 minuter. Caesar tog lärarexamen år 1977 och hade varit på denna skola i 25 år. Han hade med ett prov med två elevsvar som han överlämnade kopior på. Angående betyg menade Caesar att han generellt sett var emot betyg överhuvudtaget. Detta motiverade han med att vissa elever sätter betygen i fokus och inte kunskapen. Om dagens betygssystem ansåg han att det finns ett väldigt stort utrymme för tolkningar, men trots hans negativa inställning till betyg var systemet acceptabelt. Gällande antalet betygssteg sa han att fler steg var otänkbart, snarare var hans önskan att ta bort någon eller några nivåer. Detta då han ansåg det vara svårt att skilja på dem som finns idag. Caesar hade satt betyg enligt tidigare system och nämnde att en skillnad mot

tidigare är att eleven idag kan bli icke godkänd. Vidare ansåg han det vara bättre med dagens målrelaterade betyg eftersom tidigare system enbart handlade om att jämföra prestationer i förhållande till andra.

Intervjun med Carl gjordes via telefon av pratiska och tidsmässiga skäl. Intervjun varade i 29 minuter. Carl tog lärarexamen 1998 och har sedan dess arbetat på denna skola. Då han inte träffades personligen så fick han inte möjlighet att överlämna några betygsunderlag. Carls inställning till dagens betygssystem var ganska positiv. Främst i avseende att målen visade vad som ansågs viktigt för eleven att lära sig, ur detta hänseende tyckte han att det var bra som ett pedagogiskt och didaktiskt instrument. Däremot påpekades att det har brister som sorteringsredskap samt att det var svårt att få likformighet mellan olika lärare och skolor då de var öppna för tolkning. Om antalet betygssteg ansåg han att det snarare borde vara färre än fler. Han menade att det var svårt att se kvalitativa skillnader på fler nivåer. Carl har inte satt betyg enligt något tidigare betygssystem, men lyfte fram att en skillnad var att det inte fanns några tydliga kriterier formulerade tidigare. Vidare trodde han att dagens system i större utsträckning fokuserar de kvalitativa kunskapsskillnaderna vilket inte var så tydligt i tidigare system.

Tabell 4. Sammanfattande tabell över responderande lärare

	Examensår	Inställning till dagens betyg	Önskat antal betygssteg	Skillnad mot tidigare system	Aktuella lokala betygsdokument
Skola A					nej
Alice	1977	positiv	fler	mål	
Adam	2002	positiv	ev. fler	mål	
Skola B					ja
Bertil	1983	positiv	tillräckligt	mål	
Beata	1987	positiv	tillräckligt	mål	
Skola C					nej
Caesar	1977	emot betyg	ev. färre	mål	
Carl	1998	ganska bra	ev. färre	mål	

I denna tabell framkommer vilken erfarenhet samt inställning till dagens betygssystem lärarna har. Därtill tydliggörs vilka skillnader lärarna anser som viktigast i dagens betygssystem jämfört med tidigare. Slutligen klargörs om det finns lokala betygsdokument som används på skolorna. Med detta menas om de på skolan hade någon lokalt framtagen arbetsplan över vad kursen skall innehålla.

Vad ska läras i kursen samhällskunskap A?

Bland lärarna förekom viss variation i svaren om vad som ska läras i kursen samhällskunskap A. Vissa lärare valde att lyfta upp vilka moment de själva eller tillsammans med sina ämneskollegor på skolan hade valt att särskilt fokusera. Andra lärare lyfte upp annat än kursmoment. Ofta handlade det då om kvalitativa saker som förståelse av konsekvenser och samband.

Det allra, allra viktigaste är att ha kunskap om samhället vi lever i, i stora drag. Och ha åsikter och förstå konsekvenserna av sina åsikter. Vad blir det för typ av samhälle om jag har den här åsikten? ... man ska ha förståelsen och ha bakgrunden för att förstå nutiden och kanske för att förstå framtiden. Så du har ju hela analysen här. Men jag tycker ändå, det allra, allra viktigaste är att man ska förstå sitt samhälle och kanske också begripa att man faktiskt kan påverka. Och då måste man ha åsikter, och förstå konsekvensen av sina åsikter, om jag nu ska påverka. (Alice)

Alice framhöll kunskap om vårt samhälle som viktigt samt behovet av att ha en förståelse för hur man kan påverka i samhället. Vidare även vikten av att se konsekvenserna av sina åsikter.

... fokus på Sverige. Så att man kan berätta för andra, vad är det jag kommer ifrån? Hur är vårt land uppbyggt? ... man ska kunna ge en helhetsbild på det. Och man ska definitivt veta vad som är skillnad mellan riksdag och regering, bara det kan va en svår sak, två ord... veta hur kommun och sånt fungerar för att känna att man är delaktig i samhället ... Miljön tycker jag är jätteviktig, om man kan så ett frö... så hjälps vi ju åt allihopa ju här, till det här konsumtionssamhället, det här att få ner avfallet och allt sånt ... Men sen är det skillnad på klasser, för i vissa klasser så får jag ju köra hårt med det här med främlingsfientlighet... att få ett vuxet synsätt ... förbereda dom för att bli så, så vuxna som möjligt ... det här med räkningar och lån och smälån och vad det kan skapa ... Okej sen kommer du in på globalisering och du ska ha EU, och det är också viktigt. Hm, det är tid också. (Adam)

Adam nämnde fokus på Sverige och hur vårt land fungerar. Vidare belyste han även moment som miljö, främlingsfientlighet, ekonomi, globalisering och EU. Han lyfte även fram behovet av att hjälpa eleverna att få ett vuxet synsätt för att förbereda eleverna för livet efter skolan.

Vi prioriterar vårt svenska politiska system, att man förstår det här med demokratis värdegrund, vad den baserar sig på och hur vårt politiska system fungerar i Sverige ... Och vad det gäller samhällsekonomi är ju det ett klart svårare moment, så tror jag nog att eleverna känner. Men där handlar det ju också om grundläggande saker ... Det tycker vi är viktigt att eleverna har viss kunskap om i alla fall... Ja delvis kan du ju se här 'kunskaper att visa upp' som vi har här. Det är ju alltså, det finns ju grundläggande faktakunskaper inom ramen för dom här momenten som vi tycker är viktiga... nu är ju vi inte nöjda som lärare om eleven bara rabblar upp faktakunskaper på riktade frågor, utan ska man titta på vad program mål föreskriver, och kursmål och så vidare så är det ju att få eleverna att förstå, utveckla kritiskt tänkande, det är ju där dom kvalitativa grejerna ligger egentligen. Att försöka få eleven dit. Inte helt lätt alltid för det är ofta de säger att 'jag är inte intresserad av politik och så vidare va'. (Bertil)

Bertil sade att de prioriterade Sveriges politiska system med vår demokratiska värdegrund samt grunderna inom samhällsekonomi. Han påpekade att det både handlar om

faktakunskaper och kvalitativa aspekter. Bertil hänvisade även till det lokala betygsdokument som de har på den skolan.

... vi har ju själva diskuterat att 'det här bör tillhöra A-kursen'. Det är de här kunskaperna vi ska ta upp, men det ska ju alltså leda fram till att eleven får då den här förståelsen. Så dom processerna som är i samhället, som det som vi sagt då att vi fokuserar det politiska systemet, då vill vi ha bekräftelse på att dom har förstått det där. (Beata)

Även Beata nämnde det politiska systemet samt att det både handlar om fakta och förståelse. På den skola där Bertil och Beata arbetar fanns ett aktuellt lokalt framtaget dokument över vad kursen samhällskunskap A skall innehålla. I detta dokument preciseras såväl målen med undervisningen, vad målen innehåller, vilka kunskaper som eleven skall visa upp samt hur kunskaperna ska redovisas.

Dom måste ju naturligtvis förstå det vi sysslar med va. Till att börja kunna redogöra för vad det är vi sysslar med, och kunna redogöra för det vi pratar om va. Innan dom överhuvudtaget kan självständigt reflektera och analysera och förstå samband. Så det första kravet det är väl att de svarar på frågan: Vad sysslar vi med? ... vi håller till exempel på med media nu i en klass. Och ja, media, medias roll och beskriva lite hur mediasituationen ser ut i Sverige. Vilka är det som ger ut tidningar och hur skapas en nyhet? Alltså beskriva väldigt mycket va, redogöra för, det är väl det första kravet. (Caesar)

Caesar framhöll att det primära var att eleverna hade insikt i vad som för tillfället behandlades i kursen och använde media som ett exempel. Han ansåg att det främst handlar om att kunna redogöra beskrivande för att därefter kunna gå vidare till att uppnå förståelse och göra egna reflektioner samt analyser.

Det är kanske framförallt att upptäcka problemen ... alltså tänkandet är inte bara nånting man gör när problemet är där utan alltså även att se problemen, det är kanske det allra viktigaste... Och sen då det här med att på nått vis kunna eh, tänka förnuftigt kring dom, kunna resonera kring orsak och verkan, att kunna försöka sätta sig in i dom, det handlar ju både om det här förklarande och förstående. Och kunna värdera i någon mening, ta reda på information och kunna värdera källor... Sen har vi naturligtvis en viktig bit i, alltså i hela demokratiarbetet, det handlar om att kunna delta i en demokratisk dialog kanske framför allt, naturligtvis att känna till det demokratiska systemet. Men att kunna delta i en demokratisk dialog där man försöker lösa, resonera sig fram till lösningar på problem tillsammans... Sen är det ju det här med mänskliga rättigheter och så, att det ska finnas nån sorts grundläggande förståelse för det, vad det är för nånting. (Carl)

Carl betonade mänskliga rättigheter och det demokratiska systemet som viktiga moment. Vidare belyste han kvalitativa aspekter som att upptäcka problem, värdera olika källor, förklara, förstå och eget tänkande.

Sammanfattningsvis lyfte lärarna fram Sveriges samhälle och politiska system som centralt inom kursen samhällskunskap A. Exempel på moment var mänskliga rättigheter, miljöfrågor, främlingsfientlighet, media, ekonomi samt globalisering. Angående vilka kunskaper som ska utvecklas i kursen betonade alla främst vikten av faktakunskaper. Därtill belystes vikten av att uppnå förståelse, kunna se orsakssamband, upptäcka problem, utveckla ett kritiskt tänkande och att få ett vuxet synsätt.

Om man ser till de mål som enligt kursplanen i samhällskunskap A skall uppnås har lärarna tillsammans belyst delar av samtliga mål. Det som kan sägas saknas var demokratins framväxt samt hur geografiska och sociala förhållanden påverkar samhället.

Vad krävs för betygen G, VG och MVG i samhällskunskap A?

För att ta reda på vad som krävs för de olika betygen måste det först klargöras vad lärarna sade sig fokusera vid sin bedömning.

Hur dom kan resonera och dra paralleller, hur pass allmänbildade de är och om dom har tänkt till. 'Jamen då blir det ju så', alltså kan dra konsekvenser. Eller ja, om man bara tänker på en fråga, man kan nåt namn eller så och funderar på orsak och konsekvens samtidigt. 'Ja så här var det där', och kunna dra paralleller då och lite sånt. Och sen våga resonera, det muntliga är jätte viktigt i samhällskunskap... man ska ha, kunna ha åsikter och kunna ta ansvar. (Alice)

Alice sa att hon fokuserade elevernas resonemang, jämförelser och allmänbildning. Vidare poängterades vikten av det verbala samt att eleverna har ansvarskänsla som viktiga element i samhällskunskap.

Jag vet att man inte får sätta på närvaro, men jag kan också säga att jag har inget underlag att sätta på om dom inte är där ju. Så det här är ju, det hänger ju ihop det där... det är samtalet också. Jag tycker, ja det är viktigare. (Adam)

Även Adam betonade vikten av det muntliga. Vidare sade han att närvaro är en förutsättning för bedömning, om eleven är frånvarande finns det inget att bedöma.

Det måste vara nåt kvalitativt som eleven uppvisar, det är alltså, det går inte komma och säga så här 'så och så många poäng', om jag skulle använda poäng 'jamen jag fick ju 90 poäng av 100 alltså måste det va ett MVG'. Jamen jag menar herregud om jag mätte bara godkändkunskaper, 100 poäng godkändkunskaper, jag har ju aldrig provat några kunskaper på nån högre nivå. (Bertil)

Bertil belyste vikten av hur prov utformas och att det inte går att pröva kunskaper på en godkändnivå och grundat på detta sätta ett högre betyg än G. Han poängterade att han fokuserade kvalitativa skillnader vid sin bedömning.

Är eleven där och jobbar ständigt så når ju den eleven i regel bättre målet. Men just det att sätta betyg på närvaro och frånvaro och sånt det gör man ju inte. Men det påverkar alltså, klart och tydligt. En elev som inte är där har ju, är ju inte insatt i det vi håller på med. Den kan ju inte föra några resonemang, har ju inte en helhetsbild av nånting utan det blir ju bara fragmentariskt i så fall, och då når man ju målet sämre... där har vi ju betygskriterierna, och dom är ju klara och tydliga, att om man ska få ett väl godkänt så måste man kunna göra nån form av analys, göra en jämförelse och kunna få fram en slutsats. Mer än ett steg så att säga. (Beata)

Beata menade att närvaro och frånvaro inte betygsätts, men att det naturligtvis påverkar elevens lärande. Vidare ansåg hon att betygskriterierna är konkreta för vad som skall fokuseras vid betygsättning.

Ja, jag får ju inte lägga in saker och ting som inte har med betygskriterierna att göra. Men, rent kunskapsmässigt så handlar det förstås om i vilken utsträckning man, eller eleven i fråga kan redogöra, diskutera, reflektera och analysera en eh, samhällsfråga eller problemställning va. Sen har ju det naturligtvis också att göra med enträget arbete också men det finns ju inte min betygssättning ... Ja, det är ju i vilken utsträckning man uppfyller betygskriterierna förstås... det är väldigt bra skrivna betygskriterier... för mig handlar det här med analys, reflektion och diskussion och värdering och så vidare, det är ju för mig kvalitativa begrepp. (Caesar)

Även Caesar talade om betygskriterierna i positiva ordalag. Han ansåg också att enträget arbete ofta lönade sig och att det var i vilken utsträckning eleven nådde upp till de kvalitativa skillnaderna i betygskriterierna som avgjorde vilket betyg som ges.

Det handlar om att visa vad som är viktigt och där det ska va olika nivåer, kunskapsnivåer i någon mening va, det är kvalitén på kunskapen som gäller... Jag sitter alltså med betygskriterierna när jag gör bedömningar, då plockar jag fram dom och det gör jag även när jag har betygssamtal så tittar jag på dom va... aspekter som förståelse, om det handlar om någon form av djupare förståelse, eller förmåga att förklara kanske jag ska säga, förståelse låter kanske, kan ju också betyda någon form av, förmåga till inlevelse i andra situationer och sånt och det vill man kanske, eh, det är ju svårare att betygssätta även om det finns där, och man hoppas att det avslöjas i det dom gör. Men just förmåga att förklara då, så är det ju en sak, och att ange orsaker ... Och så är det en bit som handlar om förhållningen till källor och förmåga att söka information ... det här med i varierad grad av självständighet, varierad grad av ambition vid källornas så att säga svårighet. (Carl)

Carl framhöll kvalitativa aspekter såsom förmågan att förstå, förklara och leva sig in i olika situationer. Hur självständig eleven var och hur eleven förhöll sig till olika källor var också saker som Carl ansåg viktiga.

Sammanfattningsvis fokuserade lärarna olika saker i sin bedömning av eleverna. Några belyste närvaro som en viktig punkt. De sade att de inte betygsatte närvaron, men att närvaron påverkar elevens lärande. Att man inte får betygssätta något som inte finns i kriterierna nämndes också. Betygskriterierna ansågs vara bra och tydliga. Flera lärare poängterade att det

måste vara kvalitativa skillnader som fokuseras vid bedömning. Exempelvis vilken nivå resonemang, jämförelser, allmänbildning, självständighet, förhållning till källor och andra förmågor ligger på.

Betyget G

Nedan redovisas vad lärarna ansåg krävs för att uppnå betyget G i kursen samhällskunskap A.

I stora drag så, eleven har ju kunskap om det här momentet och vet vad det handlar om och kan lite bakgrund. Och ibland är med i nån diskussion men kanske inte motiverar sig sådär jättebra va, det är ett G... kunna sätta ihop lite grann ibland men det är inte så många källor och inte så svåra källor ... har kunskaper. Inte sådär du kan ha allt klart för dig, men du har en del klart för dig. Du kan föra ett resonemang lite grann sådär va, begriper bakgrunden, varför det har blivit som det blivit, och har en åsikt, kanske inte kan dra ut förlängningen eller göra nån jämförelse och så. (Alice)

Alice sade att det som krävs för att få betyget G är att man har kunskaper och kan förstå samband åtminstone lite grann. De kunskaper som krävs är främst faktamässiga och hon menade att det inte ställdes så höga krav på källhantering och resonemang.

Det kan va lätt att sätta G, men det kan också va svårt på nåt sätt, att definiera vad som är, G är så stort ... jag väl lite av den åsikten att eh, ett G är väl nästan, är man med och har kanske 90 procent närvaro eller 95, eller 5 procent frånvaro bara då, och har varit med på allt och fått allt under lektionen då ska det va ett G. För då har jag tagit upp så mycket faktiskt som är för de högre nivåerna också, då har dom fått det också på något sätt, alltså man har alltid huvudet med ... Men har man varit här på plats och inte varit mer än så kallat riktigt sjuk när man är sjuk, då tycker jag att det är nästan G, för så försöker jag ha undervisningen... godkänt kanske man kan säga är basfärdigheter. (Adam)

Adam menade att betyget G har en stor spännvidd. Han sade sig lägga upp undervisningen på så sätt att om man varit närvarande så bör det räcka till ett G. Han ansåg att det fanns en tydlig koppling mellan undervisning och lärande. De kunskaper som krävdes för G tyckte Adam var basfärdigheter.

Om vi tittar då på det, ett sånt här prov. Här får eleverna, 'Uppgiften i denna del mäter kunskaper på en faktanivå - godkänd'. (Bertil)

Bertil visade under intervjun upp hur han utformade skriftliga prov. Han hade tydliga instruktioner och kända krav. Det som krävdes för betyget G var kort och gott faktakunskaper.

Den beskrivande delen den ska man ju kunna redogöra för att få betyget G... Ja det är ju faktakunskaper man ska klara av, och sen ska man kunna använda dom för att få ett högre betyg. (Beata)

Även Beata ansåg att det var faktakunskaper som krävdes för att en elev ska uppnå betyget G.

Men jag ser sen i resultatet att det här någon som har beskrivit nånting va, och nöjt sig med det, och gjort det på ett sånt sätt att jag känner att det här det kan bara ge ett G... så det räcker ju med att eleven redogör för och beskriver, i och för sig söker och väljer ut, och där finns ju då ett ställningstagande som, i det här väljandet som du kan se om det är relevant eller mindre relevant fakta eller uppgifter för att framställa nånting i olika perspektiv va. (Caesar)

Caesar sade att om eleven kan beskriva och redogöra för fakta så har det som krävs för att erhålla betyget G uppnåtts.

Förmåga att förklara då, så är det ju en sak, och att ange orsaker till exempel, på G-nivå ... jag ska inte säga deskriptivt, det är att ta i men, alltså det handlar om att ange orsaker utan att kanske riktigt kunna reflektera kring, riktigt kunna koppla samman orsak och verkan fullständigt kanske, för att se hur det hänger ihop. (Carl)

Carl tog upp att om eleven kan förklara och ange orsaker utan att riktigt ha orsakssambanden helt klara för sig så räcker det till ett G i kursen samhällskunskap A.

Sammanlagt belyste lärarna att det främst var faktakunskaper som krävdes för att erhålla betyget G. Det räckte med att beskriva och förklara och ha vissa sammanhang klara för sig, men det ställdes inga större krav på andra kunskaper än inom faktadelen. Enligt betygskriterierna finns verben redogör, beskriver samt söker, väljer ut och ställer samman fakta på nivån för godkänd. Faktadelen hade lärarna anammat och ansåg vara det centrala för betyget godkänd. Adam, den lärare som senast tog examen, var den som tog upp att närvaro borde räcka till ett godkänt trots att det inte omnämns i kursplanens betygskriterier. Att han hade den ståndpunkten kan bero på att han ansåg undervisning och lärande var nära förbundna. Det kan även eventuellt bero på att han var ny i yrket och kände osäkerhet eller att han visade ärlighet.

Betyget VG

För att uppnå betyget VG ställdes lite högre krav på elevernas kunskaper och färdigheter. Vad lärarna ansåg att dessa består av klagörs nedan.

Där kan jag känna just det här med konsekvenserna, alltså bakgrund, beskriva nuläget lite mer och konsekvenserna lite mer åt det hållet. Lite mer källkritisk också, och förstå källorna ... lite krav på att man uttrycker sig begripligt. Och även svenska kan jag känna kan jag ha lite högre krav än på G-nivån. (Alice)

Alice belyste att för VG krävs mer orsakssamband där eleven har klart för sig hur saker och ting hänger ihop och påverkar varandra. Vidare ställdes högre krav på källhantering och på det språkliga.

Det är en helhet mer. Där kan man inte surfa igenom om man säger, man får va intresserad av det man håller på med, man får ha rätt böcker med sig, man får ha penna med sig, alltså det sätter jag inte betyg på, dom behöver inte anteckna, men man ser dom som har det med sig, dom går det bättre för, har en struktur... för att sätta VG och MVG så, man får inte sätta på närvaro men jag tycker att man ska ha varit där också, ... för oss står det kanske tydligt, på VG står det ju här 'analysera och värdera' det, det låter som MVG det också, men på, på väl godkänd, man får ju läsa det här noga, här [MVG] står det ju 'kritiskt förhållningssätt' till exempel, det står det inte på VG, man kan ta fasta på sånt. (Adam)

Adam lyfte återigen fram närvaro som en aspekt att ha i åtanke vid betygssättning. Vidare ansåg han att för högre betyg än G så måste man se mer på helheten. Adam menade även att det är ganska tydligt skrivet i betygskriterierna vad som krävs för de olika betygen. Verben analysera och värdera som finns i kriterierna för VG måste enligt hans tolkning vara av lägre rang än de verb som beskriver MVG.

... om man tar till exempel här på VG, som jag tycker då är på mera VG-nivå som du ser 'Anta att allmänt val till riksdagen har skett, resultatet av valet innebär att nuvarande regering, enpartiregering i minoritetsställning får avgå till förmån till en koalitionsregering i majoritetsställning, anta vidare att du är journalist på lokaltidningen här i X [ortens namn] och du ska analysera den uppkomna regeringssituationen i en artikel och artikeln ska behandla både den avgående regeringen och den tillkommande regeringen, innehållet i artikeln ska innehålla möjligheterna att få föra en handlingskraftig politik och förverkliga partiernas löften utgående från partiprogrammen'. Och så är det i punktform jag vill att eleverna ska redovisa det här, så man får fram skillnaderna och så vidare. Och det, en sån fråga är ju helt annorlunda ... Det här ger ju eleven möjlighet att utveckla saker och ting. (Bertil)

Bertil demonstrerade återigen exempel från ett av sina prov för att visa vad som fodrades för högre betyg än G. Det som krävdes var att eleven hade en större helhetsbild och kan analysera och resonera på ett mer utvecklat sätt.

... sen ska man kunna använda dom [faktakunskaperna] för att få ett högre betyg... göra en jämförelse. (Beata)

Beata ansåg att för betyget VG krävdes att eleverna kan använda faktakunskaper, exempelvis genom att visa olika perspektiv.

Sen kan man ju faktiskt också beskriva väldigt insiktsfullt va, och mångfacetterat och även om det bara är en beskrivning så tycker jag att man kan nå väl godkänt kan man nå också. Men VG och MVG förutsätter andra egenskaper då än betyget godkänd... Och ska du få ett högre betyg så får du utveckla på lite annorlunda sätt där va, du ska diskutera det vill säga föra nån form utav inre dialog, eller för all del diskutera med andra, kunna delta i ett samtal, och du ska också reflektera det vill säga det ska ju ge dig nåt också tankemässigt va, ... en text du har läst, att du kan reflektera över och inte bara lära dig den rakt upp och ner utan att reflektera och värdera, för det talas ju också om att värdera, analysera och värdera, och det är ju en konst förstås, många elever är ju väldigt oroliga när det gäller att värdera, därför att då tror dom att man sätter betyg på deras värderingar va, men det är ju inte, det är ju viss mån det, det handlar om i och för sig va, du väljer ju, du värderar en samhällsfråga på nått sätt, du gör en värdering.

Men det är ju inte värderingen i sig som betygssätts utan det är ju i vilken utsträckning den är analyserande eller reflekterande, hoppas jag. (Caesar)

Enligt Caesar kan beskrivningar räcka till ett VG, men då ställdes högre krav på att de var utförliga. I övrigt menade han att det fordrades att eleven kan diskutera, reflektera, värdera och analysera för att uppnå VG.

På VG-nivå ska man kunna göra det i större utsträckning [koppla samman orsak och verkan], lite mer självständigt. ... på VG-nivån kanske det handlar mycket om att om man har förstått hur, hur det genomgångna materialet hänger ihop lite mer, även om det finns en del egna slutsatser också så klart, så det är en bit, att förklara. Och så är det en bit som handlar om förhållningen till källor och förmåga att söka information, och så. Hur man förhåller sig till dom här källorna. (Carl)

Carl sade att det krävdes att eleven har lite överblick om orsakssamband och hur saker hänger ihop. Han menade även att förhållningssättet till olika källor samt graden av självständighet var viktig då det handlar om betyget VG.

Konklusionen av lärarnas uppfattningar av vad som krävdes för betyget VG är följande. För detta betyg så är ett helhetsperspektiv viktigt, det räcker inte att se till vissa delar. Det fordrades att man hade förståelse för kausala samband. Därtill krävdes mer källkritik, intresse och att man kan använda fakta. Graden av självständigt arbete och att eleven kan analysera ansågs också viktig. Då lärarna var tämligen överens om att faktakunskaper motsvarar godkänd var det lite mer spridning för betyget VG. Att det i betygskriterierna står att eleven ska använda någon samhällsvetenskaplig metod är det ingen som framhåller. Exempel på skillnader mellan lärarnas svar var exempelvis att Alice nämnde språket som viktigt, Beata att använda fakta och Carl påpekade graden av självständighet. Vissa av lärarna uttryckte sig vagt gällande vad de krävde för betyget VG.

Betyget MVG

För betyget MVG ställdes naturligtvis ytterligare krav på elevernas kunskaper. Vad lärarna ansåg krävdes för betyget MVG redovisas nedan.

MVG, det är ju naturligtvis dom här grejerna men också att du liksom kan dra lite mer paralleller och föreslå kanske, 'det här måste ju lösas på det här sättet', alltså dina lösningar. Därför att 'så här har dom gjort där till exempel så det skulle kunna funka här'. Alltså du har inte bara momentet vi läser nu utan kan dra lite paralleller sådär, 'det här har jag hört, det här har jag läst'. Och 'det har vi ju pratat om i höstas, kommer du ihåg det'. Alltså att de har kvar lite parallella kunskaper och ja, lösningarna där ... Jag känner lite där också att det, dom hänger med lite i nyhetsflödet och så, alltså många läser ju inte tidningen, många har ingen idé om vad som händer men det tycker jag absolut [man ska], på VG nivå också. Men ännu mer på MVG. (Alice)

Alice belyste att för betyget MVG krävdes förutom kraven för lägre betygsteg även att eleven kan göra kopplingar och jämförelser samt föreslå egna lösningar. Vidare framhöll Alice att det ställdes ytterligare krav på att eleverna tar del av vad som händer i samhället.

Det är en helhet mer ... har man fått MVG så, i samhällskunskap är man nog en person som kan föra sig ganska bra och vet, alltså kan generella saker, alltså kan sätta ihop sammanhang, och koppla ihop med andra saker... 'värdera olika källor', står det på VG med det står 'tillförlitligheten' på MVG. I och med att det står väl godkänd så ska man ju värdera ordet 'tillförlitlighet' högre är än 'värdera källor', så har vi tolkat det, och det måste man ju då. (Adam)

Adam påpekade att helhetsperspektivet var viktigt vad det gäller betyget MVG. Han betonade även vikten av att förstå sammanhang och värdera olika källors tillförlitlighet.

På A-nivå är det, tycker jag inte alltid så där jättelätt utan det baseras mer på den där helheten, men om man skulle gå vidare, när eleven kan lite mera eller senare delen kanske också på A-kursen, där lägger jag in det här, elevens förmåga att se effekter, konsekvenser på olika, det som jag kallar för systemnivå. För en samhällsfråga kan få effekter på individnivå, och sen kan det bli effekter även för grupper av individer ... om du visar upp kunskaper där du kan redogöra för effekter för individer, grupper, nation och kanske större så, så meriterar, så är det en extra merit. Och det finns, jag tror till och med att det finns inskrivet i vårt betygsdokument, just det här effekter på individer och så vidare... det måste vara nåt kvalitativt som, som eleven uppvisar. (Bertil)

Bertil menade att det var helheten som avgör om en elev uppnår betyget MVG. Även han betonade vikten av att se konsekvenser på olika nivåer. Återigen poängterade Bertil att det var kvalitativa skillnader som gällde mellan betygsstegen.

Då är det ju helhetsbedömningen, då tycker jag att man ser att slutbetyget då ska vara väl godkänt eller mycket väl godkänt då är det ju liksom vad man som helhet har presterat på hela kursen... Och det är ju också så, initiativet då att kanske titta i olika källor, då för att ha uppfattning, att uppfattat, ja eleven då säger att 'jag läste det här, och här fick jag fram det i den källan, och här har jag också tittat och här fick jag fram det här' och kunna 'jaha varför är det så då, varför tar man upp det här'. Alltså på nått sätt så jobbar den eleven mycket mer systematiskt och mycket mer, det ser man, det märker man utan att liksom egentligen kanske exakt veta varför men ... Det finns ju alltid elever som utvecklas, ja som har en annan nivå helt enkelt, i sitt kunnande. (Beata)

Även Beata framhöll helhetsbedömningen av elevens prestationer under hela kursens gång. För betyget MVG fordrades att eleven tar egna initiativ och har förståelse för vikten av olika källor samt hur de kan hanteras.

På MVG i sin tur ställer ju ytterligare krav, du ska dra egna slutsatser det vill säga sätta in det du lärt dig och läst i ett samband där det faktiskt går att dra vissa slutsatser va, du ska ju också föreslå lösningar på olika samhällsfrågor, en förutsättning för det är ju förstås att du har orsakssammanhangen klara för dig, eller klart för dig. Ja, du ska tolka, du ska värdera, kritiskt förhållningssätt, och det gäller förstås på det lärarna säger också. (Caesar)

Caesar ansåg att de krav som ställdes för MVG var att eleven kan komma fram till egna relevanta slutsatser samt föreslå egna lösningar på problem. För detta menade han att det krävdes att eleven har sambanden klara för sig. Vidare nämndes även vikten av att utveckla ett kritiskt tänkande.

MVG-nivån så handlar det mycket om att dra lite slutsatser, och då är det också det här, grad av självständighet, utifrån förmåga att förklara samhällsfenomen. ... ha förmågan att förklara samhällsfenomen och då allt från att ange orsaker till att kunna göra förklaringar och sen då kunna dra lite slutsatser, kanske då gärna utanför det material man har då och kunna reflektera utifrån sig själv och dra, dra slutsatser utöver det material man har, den text man har kanske, och kunna fundera lite själv va på MVG-nivån ... på MVG-nivån kommer det in på sån förmåga till kritiskt förhållningssätt till källor, och förmåga att själv kunna, att välja, att själv kunna på ett rimligt sätt kunna välja ut vilka källor som är relevant och inte relevant och så ... vara självständig ... det är kanske därför inte MVG:na kommer förrän till våren för man, ja på den sista femtedelen egentligen av kursen, därför att det är först då som, man riktigt får alla dom här delarna att hålla ihop. (Carl)

Även Carl lyfte fram vikten av att komma fram till egna slutsatser för att uppnå betyget MVG. Vidare poängterades återigen vikten av självständighet samt att förhålla sig kritiskt till olika källor. Carl ansåg att vid betygssteget MVG krävs att man ser till helheten på kursen och därför utkristalliseras de först i slutet av kursen.

Sammanfattningsvis angående lärarnas synpunkter om betyget MVG ansåg de att det var ett helhetsbetyg över hela kursen. För att en elev skall uppnå detta betyg krävdes att de har klarhet i orsakssamband och kan se konsekvenser. Vidare att eleven även kunde dra paralleller, kunde förstå på olika nivåer, komma fram till egna slutsatser samt föreslå lösningar på samhällsfrågor. Därtill framkom att lärarna vägde in i vilken utsträckning eleven förhöll sig kritiskt till olika källor och följde med i massmediornas nyhetsflöden. Flera av lärarna lyfte fram vad som står i betygsriterierna gällande att dra slutsatser och föreslå lösningar. Angående källor hade lärarna tagit fasta på att bedöma källors tillförlitlighet genom ett kritiskt förhållningssätt. Däremot nämndes inte att det ska vara olika typer av källmaterial. Liksom för betyget VG var vissa av lärarna ganska otydliga med vad som specifikt krävdes för betyget MVG. Detta kan tyda på att de var osäkra på hur de bör tolka betygsriterierna eller att de bara hade svårt att sätta ord på det vid intervjutillfällena.

Vilka betygsunderlag används och hur är de utformade?

Betygsunderlag

För att söka svar på frågan om vilka kunskapsskillnader lärarna sade sig fokusera var det av vikt att känna till på vilka grunder bedömning sker. Därför fick lärarna redogöra för vilka bedömningsunderlag de använde i sin undervisning.

Det muntliga är jätteviktigt. Det jämför jag med proven ... jag tycker att det är lika viktigt i en debatt, som jag försöker betygsätta eller försöker föra lite så där anteckningar om det. Och det muntliga, alltså diskussionerna i klassen att man förhör eller har frågor som då idag, att man är aktiv ... jag försöker få en helhetsbild av allt detta ... minst lika viktigt är dina insatser i den där debatten, det kan jag räkna som ett prov alltså. Och din muntliga aktivitet och din kreativitet när du ska planera ... i samhällskunskap är det jätteviktigt med det, hur aktiv man är i processen när man planerar, och vilket ansvar tar jag i gruppen och hela den biten. Det är ju ett ansvar som medborgare sen. (Alice)

Alice ansåg att det verbala var viktigt i samhällskunskap, därför använde hon sig av debatter och diskussioner som betygsunderlag. Därtill nyttjade hon skriftliga prov samt elevens aktivitet i planeringsprocesser.

Ja det får ju bli prov och ja det är samtalet också. Jag tycker, ja det är viktigare. Läxförhör kan jag faktiskt ha för att väcka folk till liv så att säga ... men det gäller ju också att prestera, det är då det bättre resultatet, och då behöver man inte ha prov. Det har jag försökt förklara för en klass, en trea som tycker att vi har inte haft så mycket prov och hur ska du kunna sätta ett betyg, men ja, jag tycker att jag har fått se vad jag ska, vad jag behöver och vi ska ha betygssamtal och så får vi se vad ni säger, man får ju ha en dialog där. Alltså om det är nåt som finns på papper så är det prov, dom är ju dom man kan ta på. Så att, ja det är klart att dom kanske väger över samtalet lite men, men det är alltså, det är säkert över 50 procent men, men det är inte så viktigt för mig. Så att man kan, man får fram det ändå vilka det är som läser tidningar, vilka det är som är med, man får fram det. (Adam)

Adam sade att de bedömningsunderlag han använde var prov, läxförhör samt den språkliga kontakten med eleverna. Han ansåg att det muntliga var viktigt och att det skriftliga inte var så dominerande i hans bedömning.

Det föreskrivs ju faktiskt att vi är ju skyldiga att ta hänsyn till all uppvisad kunskap och då är det ju inte så att säga att man ser bara till det tillfället egentligen... det är ju all uppvisad kunskap som vi är skyldiga att ta hänsyn till, och det säger jag ju faktiskt också till eleverna. Och att det är eleven som ska visa upp kunskapen, det är inte jag som ska dra ur eleven kunskapen. (Bertil)

Bertil poängterade att det var all kunskap som eleven visade upp som skall vara betygsgrundande. Han underströk även att det var elevens ansvar att presentera sina kunskaper. Bertil instämde även i vad Beata sade nedan:

Det är självklart så att ett skriftligt prov är ju viktigt, och sen också, alltså redovisningar, en muntlig redovisning är jätteviktigt för då förstår man ju, då hörs det, då kan man lyssna på eleven, har eleven förstått uppgiften? Och då ställer man ju frågor där, andra elever ställer kanske frågor och då märker man ju om eleven är insatt eller ej ... prov och skriftliga och muntliga arbeten ... skriftliga prov är, blir ju nånting för eleven 'åh, ska vi ha skriftligt prov? Och nu har vi så många i veckan och så vidare'. Det är arbetsamt och jobbigt för dom så att det är väldigt få såna man kan få in... då blir det att man gör arbeten i stället, man får ju, ge uppgifter istället som man ska redovisa... Man har lite större uppgifter som man skriftligt och muntligt redovisar och prov. (Beata)

Beata lyfte fram att skriftligt prov samt muntliga redovisningar var viktiga i hennes bedömning. Hon belyste även problematiken med att eleverna ofta har många prov i andra ämnen och att det därför kan vara svårt att planera in prov. Dessutom använde hon sig av skriftliga arbeten.

Det är traditionella prov, med ett antal frågor som jag känner att jag inte kan låta bli, därför att det finns elever som jag först upptäcker eller som ger sig till känna när de har fått skriva nånting och lämna in till läraren. Och det kan va ett arbete, det kan va hemtenta eller det kan va ett mer traditionellt prov, 80 minuter nånting. Så det ena kompletterar det andra... Men jag försöker ha både skriftliga prov, muntliga redovisningar, hemtentor och ett arbete på en hundrapoängskurs då va, samhälle A till exempel. Det ska ingå, även om du inte alltid är så säkert på vem det är som besvarar din hemtenta, men den risken får man ju ta. (Caesar)

Caesar sade att han använde sig av skriftliga prov, hemuppgifter och arbeten samt muntliga redogörelser. Han belyste även problematiken gällande hemarbeten då man egentligen inte vet vems insats och kunskap som då bedöms.

Det är prov, jag tar dom som jag har, prov har jag alltid och sen är det då både hemuppgifter skrivna och diskussionstillfällen, utredande uppsatser brukar jag ofta ha, inte alltid men jag brukar ha ... basen för betygssättning är ju dom skriftliga inlämningarna, tyvärr. Dom muntliga är också med men dom skriftliga är, för min del har de vart basen än så länge. Och det muntliga det, vid nått enstaka undantag när det ändrar min uppfattning. (Carl)

Även Carl sade att han använde sig av skriftliga prov, hemuppgifter, uppsatser samt muntliga diskussioner. Han påpekade att de skriftliga inlämningarna vanligtvis utgjorde grunden i hans bedömning och att det muntliga kunde påverka ibland.

Sammanfattningsvis använde sig lärarna av ungefär samma betygsunderlag. Det var främst skriftliga prov och arbeten samt muntliga redovisningar. Bertil påpekade att all uppvisad kunskap skall tas i beaktande vid betygssättning och flera ansåg att det var helheten som var avgörande. Flera lärare underströk vikten av den muntliga aktiviteten som grund för bedömning.

Lärarnas prov

I denna del redovisas de betygsunderlag som lärarna lämnat till undersökningen. De lärare som lämnade prov var Alice, Adam, Bertil och Caesar. I de fall då de lämnat betygsunderlag från fler än ett ämnesområde har ett valts ut för analys.

Alice prov handlade om massmedia. Sammanlagt bestod provet av elva huvudfrågor, i några fall fanns det underfrågor. Provet var utformat med ett poängsystem där 38 poäng var maximalt möjliga. På provet fanns inga riktlinjer över vad som krävdes för de olika betygen utan det redovisades då eleverna fick tillbaka proven. För att uppnå betyget G krävdes mellan 19 och 28 poäng, för betyget VG gällde det att ha mellan 29 och 35 och för betyget MVG krävdes minst 36. Av provets elva frågor var nio av sådan art att de behandlade fakta, de bestod exempelvis av att förklara begrepp och andra saker som fanns återgivet i läroboken. En faktafråga som gav tre poäng var ”Vilka är massmedias huvuduppgifter?” Följande elevsvar gav halv poängpott: ”Informera, kommentera, skapa debatt?” Ett liknande svar men med fler ord gav full poäng: ”Att informera hur saker är. Att kommentera vad som händer. Att granska vad tex politikerna gör. (Skapa opinion/debatt. Få folk att tycka/tänka).” De sista två frågorna i provet var av en annan art och handlade mer om kunskap inom ramen för de övriga tre F:en, det vill säga förståelse, färdighet och förtrogenhet. Dessa frågor handlade om att ge egna exempel och koppla samman dem med faktakunskaperna. En av frågorna löd: ”Tycker du att kändisar ska tåla att det sprids rykten om dem i tidningar eller ska samma etiska regler gälla dem som för alla andra. Motivera utifrån de sex etiska reglerna.” Sammanlagt för dessa två frågor kunde man maximalt få tolv poäng och därmed kunde man inte nå ett högre betyg än G om man inte löste dessa på ett tillfredsställande sätt.

Adams prov var inom momentet brott och straff. Detta prov bestod av nio huvudfrågor och tre av dem hade underfrågor. Även detta prov hade en poängskala och 42 poäng var maxpoäng. Det framgick inte i provet vad som krävdes för att uppnå de olika betygen. För betyget G krävdes här mellan 19 och 31 poäng, för VG var kraven 32 till 39 och för betyget MVG fordrades minst 40 poäng. De sju första frågorna var faktafrågor där vissa begrepp och fakta från läroboken skulle redogöras för. Ett exempel på en faktafråga som gav fem poäng var ”Vilka olika påföljder kan utdömas? Ge en kort förklaring till varje påföljd.” Ett elevsvar som enligt lärarens bedömning gav två poäng var ”Fängelse, samhällstjänst, fotboja.” Följande mer utförliga elevsvar gav fyra poäng.

- Samhällstjänst: jobba gratis i max fyra år.
- Fängelsestraff: strafftiden beror på vad det är för brott.
- Skyddstillsyn: man behöver inte sitta i fängelse men man har en som kollar en hela tiden.
- Frivård: man får gå fri men på provtid kan man säga. Gör han/hon något på den tiden så får han/hon sitt straff i fängelset.
- Specialistvård i ungdomsanstalt eller hjälp för missbrukare eller sinnesjuka.
- Böter: man får betala pengar, tex skadestånd.

De två sista frågorna var av annan karaktär än faktafrågor och kan kategoriseras inom de övriga F:en. En fråga som krävde mer än faktakunskaper var följande som gav fyra poäng. ”Vad anser du man kan göra för att minska brottsutvecklingen? Motivera två förslag.” Följande två elevsvar gav tre poäng respektive. Elevsvar 1. ”Fler poliser som tar folk, höja alkoholskatten i övriga länder. För då måste väl folk köpa mindre och därmed minskar ju en samhällsfara.” Elevsvar 2. ”Tycker dom kunde försöka komma på några fler aktiviteter som kunde locka dom. Hjälpa vissa med utbildning. Stödja dem mer. Bara finnas till hands. Ordna mer anonym krishjälp som folk som mår dåligt kan ringa till eller besöka.” Dessa frågor handlade om att tänka till och ge egna förslag på lösningar, på de två frågorna var det möjligt att få tio poäng totalt. På provet var det därmed möjligt att uppnå betyget VG genom att endast besvara faktafrågorna.

Bertils prov behandlade området vårt politiska system. Provet bestod av två delar och sammanlagt tolv frågor. Den första delen bestod av nio faktafrågor som enligt instruktionerna var på G-nivå, dessa frågor var av typen förklara begrepp eller beskriv följande. Den andra delen bestod av tre frågor av mer resonerande art som krävde andra kunskaper än fakta, exempelvis var det både matematiska och utredande svar som krävdes. Nedan följer ett exempel på en fråga där kunskaper på en överbetygsnivå prövades.

Medborgarnas möte med statlig och kommunal förvaltning kan upplevas som två ojämna parter möts. Förvaltningen i sin myndighetsutövning får många gånger individen att känna sig liten. Vi har emellertid tagit upp ett antal principer som förvaltningen ska följa i förhållandet till medborgaren. Beskriv tre olika fall där varje fall handlar om en princip som förvaltningen ska följa i relationen till medborgaren. Totalt ska du redovisa tre principer av fem som vi talat om. Jag vill se att du har förstått principen.

Följande elevsvar fick omdömet ”bra” av läraren.

Offentlighetsprincipen. Medborgarna har rätt att se den inkommande posten på myndigheten. Om jag tex som medborgare skulle gå ner till förvaltningen om vilja se dagens post så har jag rätt att se alla offentliga handlingar. Jag ska varken behöva uppge vem jag är eller varför jag vill se dessa handlingar... Objektivitetsprincipen. Man får inte ta beslut till någon man är släkt med. Man får heller inte ta emot mutor, och medborgaren får i sin tur heller inte muta någon... Kommunikationsprincipen.

Förvaltningen måste meddela medborgaren om alla beslut som tas inom förvaltningen dvs förvaltningen måste kommunicera med medborgaren...

På provet stod vad som krävdes för att uppnå betyget G samt vad som krävdes för att få ett högre betyg. För G krävdes att två tredjedelar av faktauppgifterna i första delen var klarade, för överbetyg krävdes även att två av tre uppgifter i del två var korrekt besvarade. Bertil sade vid intervjun att ”det är viktigt att eleverna får veta spelreglerna”. På detta prov var det således inte möjligt att nå annat betyg än G om man bara besvarade faktafrågorna.

Caesars prov berörde demokrati och det politiska systemet och bestod av sju frågor. På provet fanns inga direktiv om vad som krävdes för de olika betygen och läraren betygsatte varje fråga med betyget G, VG eller MVG. Provomdömet i sin helhet var en sammanslagning av provfrågornas bedömning och i de två provexempel som lämnades gav tre IG och fyra G det sammanlagda betyget G- medan ett uteblivet svar samt tre av vardera IG och G gav betyget IG+. Sex av frågorna handlade om faktakunskaper som eleverna kunde ha tagit till sig genom läroboken och övrigt utdelat undervisningsmaterial. Den sista frågan krävde mer eget tänkande och resonering. Denna fråga var: ”Kan ”civil olydnad” rättfärdigas? Motivera ditt svar!” Nedan följer två exempel på elevsvar som båda gavs bedömningen G.

Nej det tycker jag inte. Med tanke på att dom bryter mot lagen och tänk hur det hade varit om alla började bryta mot lagen så fort de tyckte något var fel. Lagarna är ju där för att följas och de ska väl följa dem likadant som alla andra. Lagarna är till för att få mer ordning och jämställdhet i samhället. Ingen ska särbehandlas, tycker de att något är fel så har de faktiskt rätt till att demonstrera mot det om de får tillstånd av polisen. Så istället för att förstöra för andra så kan de istället använda sina rättigheter och grundlagarna. För där har de sin yttrandefrihet. (Elevsvar 1.)

Att demonstrera och strejka anses inte som civil olydnad och är där accepterat av samhällets högre makter men tex ungdomar (tex anarkister el. djurrätsaktivister) väljer att inta skolan i den stad de bor i och sitta där dag och natt för att 'Storebror' (i det lilla Sverige vi har) ska få upp ögonen för något som är fel i samhället eller att inse att något beslut de fattat drabbar VÅR, ungdomarnas värld och livskvalitet, KLART som tusan att det accepteras (!) från våra de så kallade 'motståndarnas' sida. Jag tycker att så länge syftet med den 'civila olydnaden' från tex då ungdomars sida gott kan rättfärdigas. Det bör dock inte GÅ SÅ LÅNGT för att politiker ska lyssna! (Elevsvar 2)

Vad som krävdes för att få ett högre omdöme än G på denna fråga är inte känt då den bedömningen inte fanns representerad i de elevsvar som överlämnades. På Caesars prov krävdes alltså minst fyra G-svar av sju möjliga för att få ett G på provet. Vad som krävdes i svaren för att uppnå de olika betygen var inte känt för någon annan än läraren.

Tabell 5. Sammanfattning över de inlämnade proven

Lärare	Moment	Antal frågor	Faktafrågor	Betygsskala	Kända krav
Alice	massmedia	11	9	poäng	nej
Adam	brott och straff	9	7	poäng	nej
Bertil	politiskt system	12	9	2/3 krävs per del	ja
Caesar	politiskt system	7	6	G-MVG per fråga	nej

I denna tabell visas vilka ämnesområden proven behandlade samt vilken kunskapsform som efterfrågades i frågorna. Frågor som endast krävde faktakunskaper dominerade. Därtill visas vilken typ av bedömningsskala som användes samt om kraven för olika betygssteg var kända för eleverna.

Sammanfattningsvis gällande lärarnas inlämnade prov kan sägas att det för betyget G krävdes att eleven åtminstone hade faktakunskaper. På Adams prov var det möjligt att erhålla VG även om man endast klarade faktafrågor. Vad som krävdes på Caesars prov var svårt att analysera då han bedömde varje fråga enligt stegen G, VG och MVG. Huruvida han gav svar på faktafrågor högre bedömning än G framgår inte då det omdömet inte fanns i något av hans inlämnade prov. I de flesta fall fordrades andra kvaliteter i kunskaper och färdigheter för att uppnå högre omdöme än G. Endast Bertils prov hade tydliga direktiv för vilken prestation som krävdes för att uppnå ett visst betyg. Han använde inte termerna VG eller MVG, istället angavs om godkändnivån var uppnådd samt om uppgifter för överbetyg var avklarade.

DISKUSSION

Syftet med föreliggande studie var att undersöka vilka kunskapsskillnader lärare fokuserar för betygen G, VG och MVG i kursen samhällskunskap A. För att uppnå detta syfte formulerades tre frågeställningar. Nedan diskuteras resultatet i förhållande till styrdokument, tidigare forskning samt de teoretiska utgångspunkterna. Därtill görs egna reflektioner kring undersökningens resultat.

Lärarnas syn på ämneskunskaper

Den första frågeställningen gällde vad lärarna ansåg att eleverna skall lära sig i kursen samhällskunskap A. Här lyftes olika ämnesmoment och olika nivåer av kunskap fram. Det centrala i denna fråga för studiens syfte var vilka kunskapsskillnader som belystes. Lärarna framhöll att det handlade om såväl faktakunskaper som kunskapsformerna förståelse, färdighet och förtrogenhet. Om man tar resultatet från denna studie och ställer det i förhållande till de olika kunskapsformerna fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet och Blooms taxonomi så framkommer att lärarna använde kunskapsskillnaderna hierarkiskt. Detta var tydligast gällande kunskapsnivån fakta som lärarna såg synonymt med kunskapsnivån som krävs för betyget G. Enligt Korp (2003) skall de fyra F:en inte ses som hierarkiskt ordnade såsom kunskapsformerna i Blooms taxonomi. För att eleven ska uppnå överbetyg sade sig lärarna fokusera helheten, något som Törnvall (2002) kommit fram till är svårt att göra i realiteten. Vid bedömning är det elevens totala kunskaper och färdigheter som skall bedömas. Att såväl dessa aspekter och övriga såsom närvaro och aktivitet vägdes in visade på likheter med en tidigare studie (Selghed, 2004). Resultatet i denna studie visade att det fanns skillnader i hur lärarna tolkade betygskriterierna och på vilka grunder de satte betyg, såväl inom skolor och mellan skolor. Riksrevisionens (RiR 2004:11) kritik gällande bristerna på likvärdig bedömning och betygssättning tror jag kan motverkas om deras råd tillgodoses. Det vill säga att fler skolor sammanställer gemensamma dokument över hur betygskriterierna skall tolkas samt ökat samarbete skolor emellan.

Vad som krävdes för de olika betygen

Den andra problemställningen var vad lärarna ansåg krävdes för de respektive betygen G, VG och MVG i kursen samhällskunskap A. Inom denna fråga undersöktes först vad lärarna fokuserade i sin bedömning. Något skilda aspekter belystes. Vissa poängterade att närvaro var viktigt för i vilken utsträckning elevens lärande utvecklades, även om de sade att de inte

betygsatte om eleverna varit närvarande eller ej. Betygskriterierna ansågs vara bra och tydliga enligt lärarna. På vilket sätt de var tydliga framkom dock inte alltid i intervjuerna där svaren ofta var otydliga och där lärarna pratade om betygsriterierna i allmänna ordalag. Vissa sade rakt ut att det var kvalitativa skillnader mellan de olika betygsstegen, medan övriga lärares liknande åsikter framkom först vid närmare analys av intervjuvaren. För betyget G framhöll lärarna att det som krävdes var faktakunskaper.

Gällande betyg på de högre nivåerna vägdes de kvalitativa aspekterna in mer och lärarna ansåg att det var viktigt både för lärarna och för eleverna att ha ett helhetsperspektiv. För lärarnas del att se till vad eleven presterade över hela kursen och för elevens del att koppla samman kursens olika moment. Exempel på kvalitativa förmågor som krävdes för betyget VG var att man såg och förstod samband samt att man kunde använda fakta och vara källkritisk. För det högsta betyget, MVG, ställdes ytterligare krav. Här poängterades vikten av att se orsakssamband samt att kunna göra jämförelser och kunna dra egna slutsatser samt ge förslag på lösningar. Därtill belystes kravet på att ha ett kritiskt förhållningssätt till olika källor och deras tillförlitlighet.

I kursplanen för samhällskunskap A (SKOLFS: 2000:7) finns olika aktiva verb för att beskriva kunskapsskillnaderna mellan de olika betygsstegen. För betyget G påträffas redogör samt beskriver, för betyget VG finns diskuterar, reflekterar, analyserar samt värderar, slutligen för betyget MVG påpekas att eleven skall dra slutsatser, föreslå lösningar, ha ett kritiskt förhållningssätt samt analysera och förklara. Detta har tolkats som kvalitativa skillnader (Linde, 2003) något som lärarna i undersökningen höll med om. Däremot var det svårt att få klarhet i vilka dessa kvalitativa kunskapsskillnader var enligt lärarna. På frågorna vad som krävdes för betygen VG respektive MVG var det, vilket framkommer i vissa av lärarcitaten, svårt att få lärarna att svara konkret vad som var kategoriskt för dessa nivåer. Den lärare som var tydligast i sina svar var Bertil. Övriga lärare var i sina utsagor ofta oklara i sina svar vilket kan ha grundats i att de var osäkra på kraven samt hur och vad de skulle bedöma.

Prov och bedömning

Den tredje frågeställningen var vilka betygsunderlag som användes och hur de var utformade. De betygsunderlag lärarna sade sig använda var muntliga redovisningar samt skriftliga prov och arbeten. Att det muntliga ansågs vara mycket betydelsefullt i ämnet samhällskunskap betonades av flera lärare. Enligt två tidigare studier framkom att elever vanligtvis kopplar

samma bedömning med prov (Törnvall, 2002, Lindqvist, 2003). Hur förhållandet var på de skolor som ingått i denna studie framkommer inte, däremot var det uppenbart att prov var ett vanligt bedömningsunderlag. Då lärarna ombads att ta med och överlämna någon form av bedömningsunderlag var det skriftliga prov som levererades. Svingby (1998) hade till sin studie svårt att få sina respondenter att vara lyhörda på önskemålet att sända in prov för vidare analys. Detta problem fanns inte i föreliggande studie. De lärare som hade fått informationen om att överlämna provexempel med elevsvar och lärarbedömning uppfyllde detta. Däremot fanns likheter vid analys av lärarnas prov. Frågorna var ofta formulerade på så sätt att det räckte med beskrivande och uppräknande faktamässiga svar.

Tack vare att lärarna lämnade prov blev det möjligt att göra en liknande studie som Östlund-Stjärnegårdh (2002) gjort, där proven jämfördes med lärares enkätsvar. I föreliggande studie jämfördes lärarnas intervjusvar med deras prov. Det hade varit intressant att studera även andra bedömningsunderlag än skriftliga prov, då dessa visade tendens att fokusera faktafrågor. För att eleven skall kunna visa sig nått upp till vissa av kursmålen i ämnet samhällskunskap krävs andra utvärderingsformer än traditionella prov. Utifrån de betygsunderlag som lärarna lämnade in för analys framkom att de kunskaper lärarna ansåg krävas för betyget godkänd stämde överens med proven. Det var främst fakta som krävdes i såväl lärarnas intervjusvar och deras prov. Två av proven hade poänggradering för de olika betygen där ett visst antal rätt motsvarade ett bestämt betyg. Detta bedömningssystem är något som Linde (2003) var kritisk till och ansåg vara en kvarleva från det tidigare relativa betygssystemet. Då det är mål som skall uppnås så räcker det inte med att uppnå en viss procentsats av ett prov utan alla de olika målen skall vara uppnådda. För att motverka detta dilemma kan det vara en lösning att se ur ett helhetsperspektiv där de olika målen i kursplanen delas upp i de olika ämnesmomenten. Som svar på frågan om vilka kunskapsskillnader lärarna fokuserade för de olika betygen är min slutsats följande: För betyget G krävdes faktakunskaper och för de högre betygen var det kvalitativa skillnader som fordrades. Den kunskap som fokuserades var alltså snarare kvalitativ än kvantitativ mellan betygsstegen. Lärarna talade i positiva ordalag om betygsriterierna och påtalade att det var kvalitativa skillnader som enligt dem krävdes för de olika betygen. Vad dessa skillnader består av var dock svårt att få fram i mina intervjuer.

Genom analys av lärarnas provfrågor och bedömning av elevsvar framkom att det fanns ojämn bedömning. Alice bedömde två svar med nästan samma faktainnehåll olika. Det svar

som var kortfattat gavs halv poäng medan det svar där fakta var formulerad i egna meningar fick full poäng. I exemplet från Adams provfråga ”Vilka olika påföljder kan utdömas? Ge en kort förklaring till varje påföljd” gavs svaret där tre påföljder räknades upp utan förklaring två poäng. I svaret där sex påföljder räknades upp och förklarades erhöles fyra poäng. Ovanstående exempel anser jag tyder på inkonsekvens i bedömningen och det tenderar vara så att svarslängden eller vem som bedöms kan påverka vilken poängsats som utdelas. I exemplet från Caesars prov framkom att svaren på den enda fråga som krävde mer än fakta bedömdes med betyget G i båda de redovisade exemplen. Då det i Caesars inlämnade prov saknades svar som bedömts högre än G är det svårt att veta vad han krävde för kunskaper och färdigheter för att uppnå högre betyg. Om man ser utifrån de styrdokument som finns är det enligt min mening olämpligt att ha en ren poängskala på proven där en viss procentsats motsvarar ett visst omdöme på provet. Vad gäller att bedöma varje fråga enligt stegen G, VG och MVG anser jag även det vara bristfälligt då betygssystemet är mål- och kriterierelaterat. Vidare vill jag betona vikten av hur man formulerar frågor och att man som lärare har tydliga instruktioner. Att lärare ofta använder sig av lättträttade prov framför bedömningsunderlag som mäter enligt målen framkom i likhet med Törnvall (2002) även i denna studie. Den lärare vars prov jag anser vara mest genomtänkt ur bedömningssynpunkt var Bertils. Han hade tydliga instruktioner vad som krävdes för de olika nivåerna och eleverna kände till spelreglerna. Gällande nationella prov, vilket Korp (2006) föreslog borde finnas tillgängliga för fler ämnen än i dagsläget, tillfrågades lärarnas om sin inställning till eventuella nationella prov inom samhällskunskap. Något som de sade sig vara negativt inställda till.

Gällande vad lärarna ansåg skiljer dagens mål- och kunskapsrelaterade betygssystem från det tidigare relativa systemet framkom att de ansåg att skillnaden främst bestod av att systemet nu är målrelaterat. Detta var bekant från en tidigare studie där majoriteten av lärarna ansåg att just denna skillnad var viktigast (Selghed, 2004). Det var endast en av de tre skolorna som hade ett aktivt lokalt betygsdokument. Detta hade utformats av lärarna på skolan. I likhet med resultatet från Tholins (2003, 2006) studier hade eleverna ingen större möjlighet att påverka dess utformning. Angående antalet betygssteg i dagens betygssystem var det en av lärarna som ansåg att det behövdes fler steg. Två lärare tyckte att det gärna kunde vara färre. Linde (2003) anser att det inte finns behov av fler betygssteg, då det inte fyller någon funktion enligt kunskapssynen i betygssystemet. Då betygssystemet idag inte är uppbyggt för att jämföra elever har det vissa brister som urvalsfunktion och ur den aspekten skulle fler betygssteg

kunna fylla en funktion. I det tidigare relativa systemet var urvalsfunktionen en av fördelarna då eleverna rangordnades i förhållande till varandra (Andersson, 1991).

Korp (2003) hävdade att sociokulturella teorier till stora delar konkurrerat ut de behavioristiska teorierna om lärande. Om man tolkar resultatet i denna studie utifrån dessa teorier får tesen delvis stöd. De behavioristiska tankarna om att människan är som en 'tabula rasa' som skall fyllas med kunskap får inte stöd. Däremot visar denna undersökning att mycket fokuseras på att reproducera fakta. Detta var mest tydligt i fråga om betyget godkänd. De sociokulturella teorierna får tydligt stöd vad gäller de kvalitativa kunskapsskillnaderna som enligt studien krävs för de högre betygen. Både behaviorismen och sociokulturell teori får alltså stöd fast på olika nivåer. Att kursplanernas kunskapssyn är konstruktivistisk liksom den sociokulturella teorin framgick allt tydligare för mig under arbetets gång.

Avslutande reflektioner

Arbetet med undersökningen har varit mycket givande för mig personligen i min kommande yrkesroll som lärare, såväl gällande betygsättning i allmänhet som arbetet inom samhällskunskap i synnerhet. Jag har fått en ökad insikt i hur lärare tänker och resonerar kring bedömning och betygsättning. Förhoppningen är att såväl elever, lärare, rektorer och beslutsfattare inom skolans värld kan få ökad insikt i betyg och bedömning genom denna studie. Den lärare som enligt min mening var tydligast i sina svar och använde sig av betyg och bedömning på mest rätt sätt var Bertil. Han påpekade att det är all kunskap som eleven visar upp som skall bedömas och hade konkreta krav och instruktioner på vad som krävdes för respektive betyg. Men inte heller Bertil var enligt min mening helt korrekt gällande de fyra F:en. Han, liksom övriga lärare, ansåg att faktakunskaper var lika med G-nivå. Enligt min tolkning av de fyra kunskapsformerna fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet så skall det finnas en kvalitativ höjning av dessa kunskapsformer mellan betygen G, VG och MVG. Som Korp (2003) påpekat ovan är de fyra F:en likvärdiga och står i relation till varandra utan inbördes rangordning. Då de är relaterade och beroende av varandra har det varit svårt att skilja på dem i denna undersökning. Den enklaste att urskilja var faktakunskaper, men för att ha faktakunskaper krävs ofta även viss form av exempelvis förståelse. En viktig aspekt att lyfta fram vad gäller bedömning och betyg är att det inte bara handlar om kvantitativa faktakunskaper mellan betygsstegen utan även om kvalitativa skillnader gällande förståelse, färdighet och förtrogenhet.

Jag hoppas att uppsatsens inledande citat kommer att belysas så att pedagogiska diskussioner kommer till stånd såväl inom som mellan skolor gällande hur man arbetar med kursplanen och dess mål. Jag vill inte slå mig till ro och känna att jag blivit "fri efter examen" som yttrades i det inledande citatet. Det är ju då lärandet börjar på allvar.

Metoddiskussion

I takt med att arbetet med denna studie har fortskridit har det blivit klart för mig att det finns vissa brister och svagheter i undersökningen. Exempelvis hade jag svårt att få lärarna att svara konkret på vad som skiljer betygen VG och MVG. Att göra intervjuer och verkligen få svar på det man frågar efter är en svårbemästrad konst vilken jag nu fått erfara. Om jag skulle göra om studien idag med min nyfunna erfarenhet och kunskap hade jag gjort vissa saker annorlunda. Exempelvis hade jag minskat antalet frågor något och varit mer påpasslig och ställt följdfrågor för att verkligen få konkreta svar på de frågor som ställdes. Att intervjutiden var begränsad kändes också något stressande vid vissa intervjuer, detta orosmoment hade troligtvis minskat om antalet frågor varit färre. Gällande textanalysen av lärarnas prov, elevernas svar och lärarnas bedömning så var det en svårare men minst lika lärorik uppgift. Att urskilja om frågorna handlade om faktakunskaper eller övriga kunskaper var inte svårt, däremot var det svårt att tolka elevernas svar och lärarnas bedömning av svaren. På vissa av frågorna var lärarna ute efter vissa faktasvar som fanns i läroböckerna och det gällde att vara insatt och påläst för att förstå vilka svar som efterfrågades. Jag anser att textanalys av elevuppgifter och lärares bedömningar kan vara en bra metod att undersöka hur lärare arbetar med betyg och bedömning. Vid intervjuer kan det vara så att lärarna svarar som de förväntas göra men vid textanalys kan man få fram hur de verkligen gör.

Förslag på fortsatt forskning

Som förslag på vidare forskning finns ett fortsatt behov av att göra studier gällande bedömning i gymnasieskolan. Lärarna i denna studie påpekade att det muntliga var viktigt i samhällskunskap vilket vore intressant att studera vidare, såväl inom samhällskunskap som i andra ämnen. Det vore även intressant att göra en jämförande studie mellan kommunala skolor och friskolor. Vidare skulle det vara intressant att studera betyg och bedömning ur elevernas perspektiv, exempelvis mellan studieförberedande och yrkesförberedande gymnasieutbildningar. Ett annat intressant område gällande bedömning vore att studera formativ bedömning, det vill säga hur man bedömer processen för att hjälpa eleven att utveckla sina kunskaper. Förutom detta vore det spännande att göra en jämförelse mellan lärare i ämnen som har nationellt prov och jämföra deras tankar med lärare i övriga ämnen.

SAMMANFATTNING

Syftet med uppsatsen var att studera vilka kunskapsskillnader lärare fokuserar för betygen godkänd (G), väl godkänd (VG) och mycket väl godkänd (MVG) i kursen samhällskunskap A. För att uppnå syftet formulerades följande tre frågeställningar. Vad anser lärarna att eleverna skall lära sig i kursen samhällskunskap A? Vad anser lärarna krävs för de respektive betygen G, VG och MVG i kursen samhällskunskap A? Vilka betygsunderlag används och hur är de utformade? De metoder som har använts är intervju samt textanalys och analysen är av kvalitativ karaktär. Efter en kort historik av betygssystemets utveckling under 1900-talet följer en genomgång av de styrdokument som berör ämnesområdet. Därefter har tidigare forskning belysts som har anknytning till denna studie. Studiens primärmaterial består av intervjuer med sex gymnasielärare som undervisar i samhällskunskap samt de bedömningsunderlag som fyra av dessa lärare lämnade kopior på. Detta material har studerats och analyserats i förhållande till styrdokument, tidigare forskning samt behavioristisk och sociokulturell teori. Undersökningens resultat består av att lärarna ansåg att det var såväl faktakunskaper som kunskaper av arten förståelse, färdighet och förtrogenhet som fokuserades som viktiga. För att en elev skulle erhålla betyget G i kursen samhällskunskap A krävde lärarna främst faktakunskaper. För att en elev skulle uppnå betyget VG fördrades förståelse av samband, källkritik och förmåga att analysera. Om betyget MVG skulle erhållas krävdes därtill att eleven kunde göra jämförelser, analysera på olika nivåer samt dra egna slutsatser och föreslå lösningar på samhällsfrågor. Vikten av ett kritiskt förhållningssätt till olika källor ansågs också betydelsefullt. De betygsunderlag som lärarna främst använde sig av var skriftliga prov och arbeten samt muntliga redovisningar. De betygsunderlag som har analyserats i denna studie var skriftliga prov. Här framkom att lärarnas ställningstaganden vid intervjuerna mestadels stämde överens med deras prov. För att uppnå G räckte det med faktakunskaper medan de högre betygen krävde andra kunskapsformer. Att fakta skall motsvara betyget G stämmer inte överens med direktiven i styrdokumenten där de olika kunskapsformerna fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet inte ska vara hierarkiskt rangordnade utan vara av samma värde (SOU 1992:94). Slutsatsen av undersökningen är med andra ord att kvalitativa skillnader enligt lärarna ses som viktiga skillnader mellan betygen VG och MVG. Vad dessa kvalitativa skillnader består av är dock svårt att uttala sig om då lärarnas utsagor alltför ofta var något oklara. För betyget G var faktakunskaper tillräckligt.

REFERENSER

Andersson, H. (1991). *Relativa betyg. Några empiriska studier och en teoretisk genomgång i ett historiskt perspektiv*. Doktorsavhandling. Umeå: Umeå universitet.

Andersson, H. (1999). *Varför betyg? Historiskt och aktuellt om betyg*. Lund: Studentlitteratur.

Denscombe, M. (2000). *Forskningshandboken – för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Lund: Studentlitteratur.

Korp, H. (2003). *Kunskapsbedömning – hur vad och varför*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.

Korp, H. (2006). *Lika chanser i gymnasiet – en studie om betyg, nationella prov och social reproduktion*. Doktorsavhandling. Malmö: Malmö högskola.

Kylén, J-A. (2004). *Att få svar – intervju, enkät, observation*. Stockholm: Bonniers.

Lindberg, V. (2005). Svensk forskning om bedömning och betyg 1990-2005. *Studies in Educational Policy and Educational Philosophy*. E-tidskrift 2005:1.

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

Lindqvist, S. (2003). *Elevers uppfattningar och upplevelser av bedömning i matematik i skolor 5*. Rapport från PRIM-gruppen 2003:19. Stockholm: Lärarhögskolan i Stockholm.

Måhl, P. (1991). *Betyg men på vad? En bok om kunskapssyn och prov*. Stockholm: HLS Förlag.

RiR 2004:11 (2004). *Betyg med lika värde? En granskning av statens insatser*. Stockholm: Riksrevisionen.

Selghed, B. (2004). *Ännu icke godkänt. Lärares sätt att erfaras betygssystemet och dess tillämpning i yrkesutövningen*. Doktorsavhandling. Malmö: Malmö högskola.

SFS 1985:1100 *Skollagen*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

SFS 1992:394 *Gymnasieförordningen*. Stockholm: Utbildnings- och kulturdepartementet.

Skolverket (1994). *Betygsboken – om betygskriterier i ett nytt betygssystem för gymnasieskolan och gymnasial vuxenutbildning*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket (1995). *Betygsboken 2 – om betygskriterier i ett nytt betygssystem för gymnasieskolan och gymnasial vuxenutbildning*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket (2004). *Likvärdig bedömning och betygsättning*. Stockholm: Fritzes förlag.

Skolverket (2006a). *Gymnasieskola 2007*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket (2006b). *Läroplan för det frivilliga skolväsendet*, Lpf 94. Stockholm: Skolverket.

Skolverket (2006c). Kursplan ämnet samhällskunskap. Internetadress: <http://www3.skolverket.se/ki03/front.aspx?sprak=SV&ar=0607&infotyp=8&skolform=21&id=SH&extraId=> Hämtat 2006-10-05.

SKOLFS: 2000:7. *SH1201 – Samhällskunskap A*. Stockholm: Skolverket.

SOU 1992:94. Skola för bildning. *Betänkande av läroplanskommittén*. Stockholm: Nordstedts.

Svingby, G. (1998). *Utvärdering av grundskolan 1995: UG 95. Vad är rätt och rättvist? Ungdomars val i etiska situationer som uttryck för demokratisk kompetens: samhällsorienterade ämnen, årskurs 9*. Stockholm: Skolverket.

Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Nordstedts akademiska förlag.

Tholin, J. (2003). *En roligare dans? Svenska skolors första tolkning av innebörden i lokala betygskriterier i tre ämnen för skolår åtta*. Licentiatavhandling. Borås: Högskolan i Borås.

Tholin, J. (2006). *Att klara sig i ökad natur. En studie av betyg och betygskriterier – historiska betingelser och implementering av ett nytt system*. Doktorsavhandling. Borås: Högskolan i Borås.

Törnvall, M. (2002). *Uppfattningar och upplevelser av bedömning i grundskolan*. Licentiatavhandling. Malmö: Malmö högskola.

Utbildningsdepartementet (2006). *Regeringen avblåser gymnasireformen GY 07*. Pressmeddelande, 2006-10-11. Internetadress: <http://www.regeringen.se/sb/d/119/a/70804> Hämtat 2007-01-02.

Östlund-Stjärnegårdh, E. (2002). *Godkänd i svenska? Bedömning och analys av gymnasieelevers texter*. Acta Universitatis Upsaliensis. Doktorsavhandling. Uppsala: Uppsala universitet.

BILAGOR

Bilaga 1

SH1201 - Samhällskunskap A

100 poäng inrättad 2000-07 SKOLFS: 2000:7

Mål

Mål som eleverna skall ha uppnått efter avslutad kurs

Eleven skall

ha kunskap om demokratins framväxt och funktion samt kunna tillämpa ett demokratiskt arbetsätt

kunna förstå hur politiska, ekonomiska, geografiska och sociala förhållanden har format och ständigt påverkar såväl vårt eget samhälle som det internationella samhället

kunna formulera, förstå och reflektera över samhällsfrågor ur såväl historiska som framtida perspektiv

kunna lägga etiska och miljömässiga perspektiv på olika samhällsfrågor

kunna använda olika kunskapskällor och metoder vid arbetet med samhällsfrågor

känna till hur åsikter och attityder uppstår samt vara medveten om hur värderingar och ställningstaganden formas.

Betygskriterier

Kriterier för betyget Godkänd

Eleven redogör för individens rättigheter och skyldigheter i samhället samt för de grundläggande mänskliga rättigheterna.

Eleven beskriver samhällsfrågor ur historiska och nutida perspektiv samt anger orsaker och konsekvenser till dessa.

Eleven söker, väljer ut och ställer samman fakta från olika källor.

Eleven redogör för och exemplifierar hur olika idéer och värderingar uppstår och formas i samhället.

Kriterier för betyget Väl godkänd

Eleven diskuterar och reflekterar över vikten av att leva efter rättigheter och skyldigheter i samhället samt de grundläggande mänskliga rättigheterna.

Eleven analyserar och värderar samhällsfrågor ur olika perspektiv.

Eleven värderar olika källor samt använder någon samhällsvetenskaplig metod.

Eleven analyserar idéer och värderingar utifrån såväl ett individ- som ett samhällsperspektiv.

Kriterier för betyget Mycket väl godkänd

Eleven drar slutsatser och föreslår lösningar på olika samhällsfrågor.

Eleven arbetar med olika typer av material, bedömer tillförlitligheten hos olika källor samt visar i sitt arbete ett kritiskt förhållningssätt till fakta, tolkningar och värderingar.

Eleven analyserar hur olika samhällsförhållanden påverkar och förklarar människors livsvillkor.

Bilaga 2

Intervjuguide pilotintervju

Allmänna frågor

- 1. När utbildade Du Dig till samhällskunskapslärare?**
- 2. Hur länge har Du undervisat på den här skolan?**
 - a. Vilka program undervisar Du i Sh A?**
- 3. Vad anser Du om dagens betygssystem?**
 - a. Vilka skillnader anser Du vara viktigast i dagens system jämfört med det tidigare normrelaterade systemet?**
 - b. Har Du satt betyg enligt tidigare system?**
- 4. Vad fokuserar Du när Du bedömer elevers prestationer i samhällskunskap?**

Specifika frågor

- 5. Har Ni en lokal arbetsplan med betygskriterier i Sh A på skolan?**

(Om ja – be om ett ex.)

 - a. Hur används den?**
 - b. Har Du samarbete/dialog med kollegor om bedömning och betyg?**
- 6. Vilka kunskaper och färdigheter anser Du det är eleverna ska utveckla i Sh A?**
 - a. Vad anser Du viktigast, processen eller produkten?**
- 7. Vilka är Dina viktigaste betygsunderlag i Sh A?**
- 8. Vad är det som avgör om en elev får betyget G, VG eller MVG i kursen Sh A?**
 - a. Kan Du ge konkreta exempel på:**
 - i. G**
 - ii. VG**
 - iii. MVG**

Allmän avslutning

- 9. Har Du några övriga egna frågor, kommentarer eller tillägg?**

Tack för Din medverkan!

Daniel Stjernquist

Bilaga 3

Intervjuguide

Allmänna frågor

- 1. När utbildade Du Dig till samhällskunskapslärare?**
- 2. Hur länge har Du undervisat på den här skolan?**
 - a. Vilka program undervisar Du i Sh A?**
- 3. Vad anser Du om dagens betygssystem?**
 - a. Vilka skillnader anser Du vara viktigast i dagens system jämfört med det tidigare normrelaterade systemet?**
 - b. Vad tycker Du om antalet betygssteg idag? Varför?**
- 4. Vad fokuserar Du när Du bedömer elevers prestationer i samhällskunskap?**

Specifika frågor

- 5. Har Ni en lokal arbetsplan med betygskriterier i Sh A på skolan?**
 - a. (Om ja – be om ett ex) Hur används den?**
 - b. Har Du samarbete/dialog med kollegor om bedömning och betyg?**
- 6. Vilka kunskaper och färdigheter anser Du det är eleverna ska utveckla i Sh A?**
 - a. Vad anser Du viktigast, processen eller produkten?**
- 7. Vilka är Dina viktigaste betygsunderlag i Sh A?**
 - a. Vilka är Dina vanligaste betygsunderlag i Sh A?**
- 8. Vad är det som avgör om en elev får betyget G, VG eller MVG i kursen Sh A?**
 - a. Kan Du ge konkreta exempel på vilka kunskaper & färdigheter som krävs för:**
 - i. G**
 - ii. VG**
 - iii. MVG**

Allmän avslutning

- 9. Har Du några övriga egna frågor, kommentarer eller tillägg?**

Tack för Din medverkan!
Daniel Stjernquist