

EXAMENSARBETE

Hösten 2005

Lärarytbildningen

Att sätt någon på prov -
en analys av skriftliga kunskapsprov i
religionskunskap A

Författare
Katrin Modig

Handledare
Håkan Sandgren

Att sätta någon på prov- en analys av skriftliga kunskapsprov i religionskunskap A

Abstract

Syftet med detta examensarbete framgår av ovan nämnda titel. Arbetet undersöker varför skriftliga kunskapsprov i religionskunskap A ser ut som de gör samt vilket/vilka syften lärare har med sina prov. Både kvantitativa och kvalitativa metoder har använts. Underlaget består av tjugo insamlade skriftliga kunskapsprov, 27 besvarade enkäter som riktats till lärare samt fyra djupintervjuer med lärare. Resultatet visar att de skriftliga kunskapsproven till allra största del består av redogörande frågor. Endast 79 av 488 frågor innehåller analyserande moment. Läser man kursplanen för religionskunskap A blir det tydligt att de aktuella skriftliga kunskapsproven inte mäter det som kursplanerna understryker är viktiga förmågor, nämligen de analyserande förmågorna. Av enkäten framgår bland annat att proven används som ett redskap vid betygsättning och att det främst är världsreligionerna som behandlas. Djupintervjuerna bekräftar att de skriftliga kunskapsproven främst består av redogörande frågor och att det i första hand är världsreligionerna som behandlas. Det framkom dock på flera sätt att lärarna är medvetna om de skriftliga provens risker och begränsningar. Resultatet jämförs med tidigare forskning och en diskussion förs kring skriftliga kunskapsprov och bedömning.

Ämnesord: Skriftliga kunskapsprov, religionskunskap A, bedömning

INNEHÅLL

1. INLEDNING	5
1.1 Bakgrund	5
1.2 Syfte och frågeställningar	5
2. FORSKNINGSBÄKGRUND	6
2.1 Presentation av litteratur	7
2.2 Begrepp och förklaringar	7
2.3 Litteraturgenomgång	8
2.3.1 Historik och inlärningsteoretisk bakgrund	8
2.3.2 Att konstruera skriftliga kunskapsprov	11
2.3.3 Att bedöma kunskap	11
3. GENOMGÅNG AV PRIMÄRMATERIAL	12
3.1 Metod och tillvägagångssätt	13
3.2 Skriftliga kunskapsprov	14
3.2.1 Frågekonstruktion	14
3.2.2 Kursmoment och förmågor som prövas	17
3.3 Enkät	19
3.3.1 Syfte med skriftliga kunskapsprov	20
3.3.2 Ämnesområde	23
3.3.3 Styrdokument och samtal mellan kollegor	24
3.4 Djupintervju	28
3.4.1 Kursmoment och ämnesområden	28
3.4.2 Typ av uppgifter	30
3.4.3 Syfte med skriftliga kunskapsprov	32
4. DISKUSSION	33
SAMMANFATTNING	35
KÄLLOR	38
BILAGA 1	39
BILAGA 2	41
BILAGA 3	43

1. INLEDNING

1.1 Bakgrund

Inlärningsverktyg av olika slag används dagligen av både elever och lärare i den svenska gymnasieskolan. Det kan handla om allt från individuella arbeten till grupparbeten, från muntliga övningar till skriftliga. Till denna värld hör även skriftliga kunskapsprov och dess konstruktion samt dess syfte och funktion. De skriftliga kunskapsproven ligger ofta till grund för kunskapsbedömning av olika slag och därför är det viktigt att särskåda dem närmare. Arbetet som föreligger är ett led i denna särskådning och förhoppningen är att intresse för skriftliga kunskapsprov väcks och att arbetet får ge underlag till vidare reflektion, samtal och fördjupning. Koncentrationen har lagts vid prov i religionskunskap A och därför inbjudes särskilt religionslärare att ta del av studien. Anledningen till att fokus har lagts på just denna kurs beror dels på att det är en kärnämneskurs (alla elever i den svenska gymnasieskolan ska läsa kursen) och dels på att religionskunskap ställer en del specifika krav på bedömning i jämförelse med andra ämnen. Religionskunskapsämnet tar upp de existentiella frågorna, och elevens egna reflektioner och förståelse av dessa är viktiga (se kursplanen för Religionskunskap A, SKOLFS:2000:8). Det kan inte vara helt lätt att på ett adekvat sätt bedöma och utvärdera i ett så komplext ämne.

Uppsatsens upplägg följer gängse mönster. Först får läsare ta del av en forskningsöversikt där tidigare forskning samt relevant historik lyfts fram. Därefter presenteras själva undersökningen och primärmaterialet behandlas. Arbetet avslutas med en diskussion och en kort sammanfattning.

I slutet av sin sammanställning av aktuell svensk forskning kring kunskapsbedömning efterlyser Korp (2003) bland annat ökade kunskaper om vilka kvaliteter i elevernas lärande som lärarna fokuserar i bedömning och hur de tolkar dessa data i relation till betygskriterierna (s. 148). Även om detta arbete endast snuddar vid förhållandet skriftliga kunskapsprov kontra betyg kan det ses som en del av ett svar på Korps efterlysning.

1.2 Syfte och frågeställningar

Att sätta ihop skriftliga kunskapsprov är vardagsmat för de flesta lärare i gymnasieskolan. Diskussioner pågår ständigt kring kunskapsprovets utformning, funktion och deras vara eller icke-vara. För att verkligen få ett grepp om de skriftliga kunskapsprovets möjligheter och

begränsningar krävs tid och systematiska genomgångar. Eftersom denna tid och process inte alltid prioriteras ute på gymnasieskolorna kan detta arbete fylla en informativ funktion. Förhoppningsvis bidrar läsandet till att den analytiska förmågan förstärks och att läsaren på så sätt blir bättre förberedd inför den vända det kan innebära att utforma och utvärdera skriftliga kunskapsprov.

Syftet med mitt examensarbete är att undersöka *varför skriftliga kunskapsprov i religionskunskap A ser ut som de gör*. Jag vill också veta *vilket syfte/vilka syften lärarna har med proven*.

Lämpliga frågeställningar utifrån syftet är:

- Hur ser skriftliga kunskapsprov i religionskunskap A ut? Använder lärarna i huvudsak uppgifter med bundna svar eller analytiska essäfrågor?
- Vilka kursmoment provas med skriftliga prov?
- Vad är lärarnas syfte med proven?

2. FORSKNINGSBAKGRUND

Det finns ett stort intresse för bedömningsforskning runt om i världen. Inom denna forskningsfält ingår även arbeten om skriftliga kunskapsprov. Sett ur ett internationellt perspektiv är de vetenskapliga arbetena många. Så är dock inte fallet i Sverige och Norden. Handböcker, läroböcker med mera, som sätter in prov och bedömning i teoretiskt, historiskt och samhällsligt sammanhang har i stort sett saknats på svenska. Även de empiriska studierna är få och de som finns har oftast karaktären av utvärderingar (se Korp 2003, s.9). Inte minst kom detta fram när jag sökte efter ord som ”bedömning”, ”prov” och ”test” i olika databaser på Internet. Allt som oftast hamnade jag i slutändan på skolverkets hemsida (www.skolverket.se) och texterna som presenterades där behandlade vanligtvis de nationella proven (prov som ges i vissa kärnämnen och som samtliga gymnasieelever i en viss årskurs ska göra vid samma tidpunkt. I religionskunskap finns inget nationellt prov).

Om bedömningsforskning, rent allmänt i Sverige, har varit en bristvara är bedömningsforskning inom ämnet religionsvetenskap så gott som obefintlig. Det enda jag har hittat är några få artiklar. Det är givetvis möjligt att jag har missat någon eller några källor som tar upp ämnet, men det faktum att källorna har varit så svåra att hitta talar sitt tydliga språk.

2.1 Presentation av litteratur

Nedan följer en presentation av den litteratur som är relevant i sammanhanget. Samtliga är nyttig läsning och tillsammans ger de en övergripande bild av bedömning och skriftliga kunskapsprov.

Ovärderlig hjälp i analysarbetet med de skriftliga kunskapsprov som samlats in har Lars Larssons bok *Skriftliga kunskapsprov* (1986) gett, liksom Ingemar Wedmans *Prov och provkonstruktion* (1988). Båda böckerna har några år på nacken men vid en läsning av dem visar det sig snart att de är högaktuella. Skriftliga kunskapsprov från 80-talet har mycket gemensamt med skriftliga kunskapsprov från nuvarande decennium. Litteraturen ger en praktisk handledning till planering, utformning och användning av prov.

I *Betyg – men på vad?* av Per Måhl (1991) och i *Kunskapsbedömning – hur, vad och varför?* av Helena Korp (2003) redogörs för sambanden mellan betygssystem, prov och elevernas sätt att studera. Vidare pekar de båda författarna på olika kunskapssyner som har påverkat läroplaner och därmed provkonstruktioner genom tiderna. Korp diskuterar bland annat vad kunskapsbedömning används till, hur den sker och vilka slags kunskaper som olika prov och andra slags bedömningar syftar till att komma åt.

Artiklar ur tidningen *Religion och livsfrågor* behandlar bland annat religionsämnets speciella svårigheter vad gäller skriftliga kunskapsprov. ”Går det att bedöma elevers kunskaper vad gäller tro, etik och syn på livet?” är en fråga som diskuteras. Artiklarna utgör det enda material jag hittat som vänder sig specifikt till religionslärare angående skriftliga kunskapsprov.

I doktorsavhandlingen *Rätt mätt på prov – om validering av bedömningar i skolan* (2004) har författaren Peter Nyström som övergripande syfte att utveckla en utgångspunkt för värdering av kvalitet i samband med bedömningar i skolan. Fyra artiklar ingår i avhandlingen. Dessa har som gemensamt tema validering av bedömningar.

2.2 Begrepp och förklaringar

Nedan definieras och problematiseras några begrepp och termer som är relevanta för det forskningsområde som detta examensarbete berör. Det är ingen fulländad översikt så till vida

att alla olika betydelser, som de olika begreppen kan ha, finns med. Snarare är det ett försök att definiera några begrepp som är relevanta för undersökningen. Förklaringarna är till viss del hämtade ur Larssons bok *Skriftliga kunskapsprov* (1986) men har omarbetats något.

Bedömning. Ordet används om alla aktiviteter i skolans värld som används för att värdera individers och grupper måluppfyllelse. Det handlar om muntliga, praktiska och skriftliga uppgifter och begränsar sig alltså inte till kunskapsprov.

Skriftliga kunskapsprov. Ett prov där frågorna besvaras genom penna och papper. Inga hjälpmedel tillåts och provet görs under begränsad tid.

Uppgifter med bundna svar. Finns av ett flertal typer. Det gemensamma är att rättningen i princip kan göras oberoende av bedömarens subjektivitet. Det finns ett färdigt svar. Tidigare kallades dessa frågor för objektiva.

Essäfrågor. Frågor där eleven själv formulerar sitt svar. Svaret kan bestå av en enda mening eller en längre framställning.

Analyserande essäfrågor. Frågor där eleven själv formulerar sitt svar och där det krävs att eleven analyserar eller sammanfogar kunskap.

2.3 Litteraturgenomgång

I avsnittet som följer redovisas kunskapsläget inom bedömning och konstruering av skriftliga kunskapsprov. Olika perspektiv kommer att belysas, liksom skilda åsikter i ämnet. Redogörelsen kommer att beröra tre områden: historik och inlärningsteoretisk bakgrund, att konstruera skriftliga kunskapsprov och att bedöma kunskap. Den litteratur som använts bygger till stor del på internationella studier, varför en urskiljning har varit nödvändig. En del har direkt överförts till svenska förhållande medan annat har lämnats därhän. Det gäller främst om materialet har visat sig vara mindre aktuellt för vår del av världen.

2.3.1 Historik och inlärningsteoretisk bakgrund

Den teckning av provens historia som följer nedan ger en djupare förståelse för det komplexa ämnesområde som skriftliga kunskapsprov tillhör. Kanske blir man som lärare något mer ödmjuk inför uppgiften att sätta någon på prov om man vet vilka filosofiska tankar som fått styra genom decennierna. Det är inte säkert att man som lärare är medveten om hur påverkad

skolan är av historien. Redogörelsen ger en viktig bakgrund till varför våra styrdokument ser ut som de gör och därmed varför kursplanen i religionskunskap A understryker vissa färdigheter mer än andra (se 3.2.2).

Dagens prov har i grova drag sina rötter i tre verksamheter: test i samband med anställning och prövning av kompetens hos offentligt anställda, test av skolprestationer och test för att dokumentera individuella skillnader i psykologiskt hänseende (Wedman 1988, s.15). Redan på 200-talet började man i Kina använda sig av skriftliga, offentliga och konkurrensinriktade prov. Det mest prestigefyllda provet innehöll argumentationsanalys, retorik och poetik. Denna del utgick dock så småningom eftersom det ansågs vara för svårt att uppnå objektivitet vid bedömningen. I princip överlevde dock det kinesiska examinationssystemet ända in på 1800-talet (Korp 2003, s.26). Diskussionen kring huruvida man kan och bör bedöma skriftliga kunskapsprov är alltså inte på något sätt ny. I Europa är skriftlig examination känd från 1500- och 1600-talen och växte fram i takt med att tryckkonsten utvecklades. Den förste företrädaren för mer systematiska pedagogiska mätningar var George Fisher från England. År 1865 utformade han en skala med fem betygssteg i ämnena skrivning, stavning, matematik, grammatik och uppsatsskrivning (Wedman 1988, s.16).

Inom psykologin började man i slutet av 1800-talet utforma mer eller mindre goda verktyg för att mäta människors mentala förmåga och intelligens. Bakgrunden till detta står bland annat att finna i Darwins teorier om arternas uppkomst. Mätningen kom även i fokus inom det pedagogiska området. Bland annat kom elevens avgångsbetyg i hög grad baseras på offentliga examinationer i stället för på lärarens bedömning. Enligt Korp kan dessa examinationer ses som upphovet till läroplanerna eftersom kunskapen var tvungen att definieras och skrivas ned, ämne för ämne. Mätningläran och den statistiska metodiken förfinades under 1900-talet och en period som brukar benämnas "the testing age" inleddes. Det fanns en utbredd tro att varje individ föds med ett visst mått av inneboende intelligens och att denna intelligens var tämligen stabil och opåverkbar av till exempel utbildning. Man trodde därmed på objektiva metoder för att diagnostisera och rangordna människor (Korp 2003, s. 28ff).

Under efterkrigstiden var det viktigt att kunna fördela platserna i den högre utbildningen på ett adekvat sätt. Det var i samband med detta som det verkliga genombrottet för nationella examinationssystem med direkt koppling till utbildning skedde. På 50-talet uppfanns en optisk scanner som gjorde det möjligt att snabbt rätta stora mängder prov. Därmed blev frågor

med fasta svarsalternativ och flervalsfrågor populära. Under 1970-talet svängde det och i Sverige började man sträva efter att skolan skulle utjämna skillnader och ge alla elever samma möjlighet oavsett social bakgrund. Undervisningen skulle bli mindre akademisk och utgå från elevernas vardagserfarenheter (Korp 2003, s.41). Den internationella forskningen om kunskapsbedömning pekar på att det under 1980- och 90-talet har det skett ett så kallat paradigmskifte. Det innebär att en ny bedömningskultur börjat ta form. Enligt Korp består den teoretiska omorienteringen i grova drag av att behaviorismen till stora delar har övergivits till förmån för kognitiva, mer pedagogiska och sociokulturella perspektiv. Rent konkret kan det, i en provsituation, betyda att eleverna får lösa uppgifter tillsammans, att de uppmanas att pröva olika strategier och att läraren hjälper eleverna snarare än att undanhålla hjälp. Vidare innebär paradigmskiftet att man inte längre ser intelligens som något medfött och konstant. Snarare ser man intelligens som sammansatt av flera dimensioner och som en kombination av biologiska förutsättningar och erfarenheter. Under de senaste åren har intresset varit riktat mot provens pedagogiska, snarare än deras mättekniska kvaliteter (Korp 2003, s.17). Nyström anser dock att det finns anledning att ifrågasätta om denna beskrivning stämmer för svenska förhållanden. Han menar att svenska lärare aldrig har varit begränsade till test som utformats av någon annan (till exempel centralt styrda prov). Inte heller har mättekniska utgångspunkter varit särskilt framträdande när det gäller bedömningar i skolan (Nyström 2004, s 2). Wedman, å sin sida, ger uttryck för den kritik som tester av olika slag utsattes för under 1980-talet när han säger: "En invändning som ofta framförts under senare år gäller testens begränsade möjlighet att på ett 'korrekt' sätt återge en komplex verklighet" (Wedman 1988, s.15).

Ovanstående genomgång ger vid handen att skriftliga kunskapsprov i alla tider har varit omdebatterade. Intressant är dock att dess främsta syfte i stort sett alltid varit att mäta individers förmåga för att kunna rangordna människan. Inte förrän de senare decennierna har man börjat tala om andra syften med skriftliga kunskapsprov (till exempel utvärdering av lärarens insats eller diagnostiska syften). Även om detta examensarbete inte tillåter någon djupare analys av historiken, huruvida den stämmer med verkligheten eller huruvida den målar upp en schablonbild, så vill jag gärna återvända till redogörelsen i analysdelen. En av mina frågeställningar är vad lärarna i religionskunskap A har för syfte med sina prov. Det är inte helt orimligt att anta att syftet i sin tur påverkar provets konstruktion. En lärare som främst ser sitt prov som ett underlag för betygssättning torde vara mån om att kunna bedöma frågor på ett rättvist och "objektivt" sätt. Detta i sin tur borde påverka vilken frågetyp som används.

2.3.2 Att konstruera skriftliga kunskapsprov

Frågorna i skriftliga kunskapsprov kan grovt sett indelas i tre grupper: essäuppgifter, uppgifter med bundna svar och problemuppgifter (Larsson 1986, s.15). Med *essäuppgifter* menas frågor där eleven själv formulerar sitt svar. Svaret kan bestå av en enda mening eller en längre framställning. Svaren är ofta svåra att bedöma som rätt eller fel utan bedömaren måste ta ställning till olika kvaliteter hos elevens svar. *Uppgifter med bundna svar* finns av ett flertal typer. Rättningen är i princip oberoende av bedömaren subjektivitet. Exempel på frågetyper är kortsvarsuppgifter / kompletteringsuppgifter, alternativuppgifter (rätt/felfrågan), flervalsuppgifter, hoppningsuppgifter och ordningsföljdsuppgifter (för konkreta exempel se 3.2). *Problemuppgifter* är vanligast inom matematik, fysik och kemi och kommer därför inte behandlas här eftersom mitt arbete fokuserar på religionskunskap.

Vid en genomläsning av den aktuella litteraturen visar det sig att skilda författare har skilda åsikter angående de olika frågornas berättigande samt deras för- och nackdelar. Vidare belyser författarna olika svårigheter med att konstruera prov med genomtänkta och välformulerade frågor. Diskussionen utgör en viktig del då en analys av skriftliga kunskapsprov ligger vid handen och jag har anledning att återkomma till dessa frågor vid genomgången av primärmaterialet. Vad samtliga författare är eniga om är att provets utformning och dess frågor får stora konsekvenser vad gäller elevers kunskapssyn, bedömaren möjlighet att få eleverna att visa de kunskaper man avser att mäta samt hur rättvist provet kan bli vad gäller rättning. En vanlig ståndpunkt är att det bör vara en blandning av olika frågekonstruktioner på ett och samma prov. Denna åsikt bygger bland annat på tanken att rena essäprover har samplingsbegränsningar, det vill säga att ett ämnesavsnitt sällan helt kan täckas med det nödvändigtvis begränsade antalet uppgifter, och att provfrågor med bundna svar å sin tur inte kan mäta mer komplexa kunskapsnivåer (se till exempel Larsson 1986, s.16ff). Denna ståndpunkt tar Wedman dock avstånd från. Han menar att prov med endast bundna svar mycket väl kan mäta komplexa kunskapsnivåer om de är rätt utformade. Dessutom går han emot tanken att uppgifter med bundna svar endast prövar eleverna på detaljkunskap. Man kan ställa frågor som mäter elevens förmåga till analys även via uppgifter med fasta svar (Wedman 1988, s.59ff och s.92f).

2.3.3 Att bedöma kunskap

Att bedöma kunskap är ett forskningsområde i sig. Detta examensarbete har inte som huvudsyfte att behandla området. Snarare har det fått ett begränsat utrymme eftersom det

annars är lätt att fastna i denna fråga. Men det är ändå viktigt att ha bedömning i åtanke när man analyserar skriftliga kunskapsprov och dess syften. Därav denna följande orientering i ämnet.

Som tidigare påpekats skiljer sig författarna till den aktuella litteraturen åt vad gäller skriftliga kunskapsprovs utformning. Inte minst gäller det bedömning av frågorna och hur rättvis rättningen blir. Larsson hävdar till exempel att essäuppgifternas rättning är ”starkt subjektiv” (Larsson 1986, s.16) något som Wedman inte håller med om: ”Helhetsbedömning av uppsatser (holistisk bedömning) ger väl så goda resultat som detaljbedömning (analytisk bedömning) [---] En *noggrann* subjektiv bedömning kan mycket väl mäta sig med objektiv bedömning i kvalitet” (Wedman 1988, s.107). Larsson stöder bland annat sin åsikt på att olika lärare uppfattar elevernas svar på olika sätt. Dessutom kommer ofta samma lärare till olika resultat vid bedömning av samma elevprestation vid olika tillfällen. Vidare tar Larsson upp den så kallade haloeffekten som innebär att ovidkommande faktorer påverkar rättningen. Som exempel nämns handstil och ordningsföljden i rättning (prov som rättas i slutet av en hög har fördelar, liksom prov som rättas omedelbart efter ett dåligt prov). Även om Larsson påpekar att essäuppgifternas rättning är subjektiv stöder han uppgifterna till fullo eftersom han menar att det är den enda frågetypen som kan komma åt högre kognitiva nivåer såsom elevens förmåga att organisera, analysera och kritiskt värdera sina kunskaper (Larsson 1986, s19). Detta är något som Wedman alltså ifrågasätter (se 2.3.2).

Den studie av skriftliga kunskapsprov som här följer kan ses som en konkret uppföljning av tidigare arbeten och av den litteratur som gått igenom. Kunskapsbedömning är ett stort område och skriftliga kunskapsprov endast en liten del av det. Perspektivet som valts, varför prov ser ut som de gör och vilket syfte de har, är på ett sätt handfast. Proven som samlats in är konkreta och enkäterna ger tydliga svar. Samtidigt är det mer komplext än så. De kunskapssyner och filosofiska tankar som har påverkat västvärlden har inte gått Sverige förbi. Frågan är om de satt sina spår även i detta fallet. Jag antar till exempel att de behavioristiska tankarna fortfarande lyser igenom när det gäller skriftliga kunskapsprovs utformning.

3. GENOMGÅNG AV PRIMÄRMATERIAL

Primärmaterialet består av tre delar: skriftliga kunskapsprov, enkäter och djupintervjuer. Varje del redovisas och behandlas för sig och en jämförelse av samtliga primärmaterial sker kontinuerligt. Allt material är hämtat från lärare i södra Sverige: Malmö stad, Eslövs

kommun, Kristianstad kommun, Osby kommun och Älmhults kommun. Allt som allt har sextio prov samlats in och det är tretton lärare som bidragit med dem. Av de sextio skriftliga kunskapsproven har tjugo slumpmässigt valts ut, detta för att antalet frågor ska vara hanterbart. Ett kriterium som styr urvalet har dock varit att så många lärare som möjlig ska komma till tals. Det innebär att samtliga av de 13 lärarna fått med minst ett prov var. Lärarna har skickat sina prov via mail eller vanlig post. Hur pass medvetet de har valt det ena eller andra provet är omöjligt att svara på.

Det visade sig vara svårt att få in önskvärt antal enkäter och slutsumman stannade till slut på 27 stycken. Enkäten skickades ut via mail och vanlig post till samtliga kommunala gymnasieskolor i ovan nämnda kommuner. Ofta var det en ansvarig ämneslärare som mailade vidare enkäten till sina kollegor. Även svaren returnerades via mail eller vanlig post. Flertalet av de lärare som bidrog med skriftliga kunskapsprov har besvarat enkäten, dessutom har lärare som inte bidragit med prov fått lämna in svar.

Den sista gruppen primärmaterial består av fyra djupintervjuer. Varje djupintervju tog 30-45 minuter och lärarna fick genom dessa en möjlighet att utveckla tankarna om skriftliga kunskapsprov. Lärarna valdes ut från den grupp som bidragit med skriftliga kunskapsprov. Alla utom en har även besvarat enkäten.

3.1 Metod och tillvägagångssätt

Jag använder mig av både så kallade kvalitativa och kvantitativa metoder även om dessa begrepp är något missvisande. Ett viktigt skäl är att all forskning som bygger på kvantitativa metoder i grund och botten är kvalitativ. Till exempel kräver en enkät att forskaren väljer lämpliga frågor i förhållande till syftet samt väljer svarsalternativ. Det handlar i högsta grad om kvalitativa överväganden, även om resultatet kan redovisas i siffror (Nyström 2004, s.33). I detta fall tillkommer även samplingsproblematiken att underlaget är för litet för att anses statistiskt säkert. Dock är det tillräckligt stort för att ge en fingervisning om läget och en grund till vidare forskning och diskussion. Underlaget består av insamlade skriftliga kunskapsprov där resultaten sammanfattas med kvantitativa mått och av en enkät riktad till lärare. Dessutom görs några djupintervjuer med lärare. Enkäterna ger en viss översikt och intervjuerna ger djup. De olika metoderna kompletterar på så sätt varandra och ger en rikare bild av fenomenet skriftliga kunskapsprov. I arbetet med enkäter och djupintervjuer har jag

haft stor nytta av tips från *Forskningsmetodikens grunder – att planera, genomföra och rapportera en undersökning* (Patel & Davidsson, 2003).

Arbeten av undersökande slag stöter alltid på problem, så även detta. Till exempel utgör även det bästa av skriftliga kunskapsprov endast ett begränsat stickprov på en elevs kunskap. På samma sätt ger det en ytterst begränsad bild på vad läraren ger för uppgifter och vad läraren känner till om elevens kunskaper i ämnet. Viktiga delar av styrdokumentens (Lpf:s och kursplaners) målsättningar kan inte alls eller kan endast till viss del prövas genom skriftliga kunskapsprov. Ytterligare ett problem med arbetet har varit att få fram litteratur och forskningsresultat som gäller bedömning inom ämnet religionskunskap. Det verkar vara ett forskningsstig som ingen riktigt hittat fram till. Därför vilar arbetet tills vidare på den allmänna forskningen kring bedömning och skriftliga kunskapsprov. Ofta är betygsfrågan central i litteraturen, men eftersom detta arbete inte främst fokuserar på betygsbedömning och eftersom jag inte vill fastna i en diskussion om betyg, blir litteraturvalet än mer begränsat.

3.2 Skriftliga kunskapsprov

Vid analysen av de skriftliga kunskapsproven har koncentrationen lagts på frågekonstruktion (typ av frågor och ordval) samt vilka förmågor hos eleverna som frågorna stimulerar. Analysen behandlar därmed mina två första frågeställningar: ”Använder lärarna i huvudsak bundna svar eller analytiska essäfrågor?” och ”Vilka kursmoment prövas med skriftliga kunskapsprov?”

3.2.1 Frågekonstruktion

De tjugo skriftliga kunskapsprov som behandlas här består tillsammans av 232 frågor. Flera av dem innehåller dock egentligen två eller flera frågor och ger poäng efter antal rätt svar. Ofta är frågorna indelade i abc-frågor av typen *Förklara följande begrepp och namn kortfattat: a. halal, b. imam, c. Ismael, d. Kalif, e. patriarkal* eller har läraren slagit ihop två frågor med hjälp av en konjunktion, *Vem var Siddharta Gautama och när levde han?* I dessa och liknande fall har jag valt att räkna var fråga för sig, vilket gör att de skriftliga kunskapsproven egentligen består av 488 frågor. För tydlighetens skull vill jag också klargöra att analytiska essäfrågor som kräver förkunskaper i form av termer och begrepp endast har räknats som en fråga. Ett exempel är:

Diskutera vilka tankar i hinduismen som skulle kunna verka lockande på en västerländsk kristen (eller mer eller mindre sekulariserad [icke direkt religiöst troende] person) och vilka kristna tankar som skulle kunna tilltala en indisk hindu eller eventuellt en sekulariserad indier? (Tänk

här t.ex. på vilka centrala begrepp resp. religion använder sig av, vilka problem den menar att vi människor har och vilka lösningsmetoder de anger för dessa problem!)

Jag har i min analys valt att gruppera samtliga provfrågor efter olika kravnivåer. Indelningen av kravnivåerna bygger till viss del på Larssons nivåindelning om sex grupper (Larsson 1986, s.13), men jag har modifierat den något så att den bättre passar prov i religionskunskap (bland annat har jag tagit bort grupp tre – förmåga att utföra beräkningar). Uppdelningen av frågorna samt resultatet ser ut på följande sätt (för exempel på frågor – se bilaga 1):

A. Kunskaper om termer och begrepp.	B. Beskrivande essäfrågor	C. Analyserande essäfrågor
Definitioner	Kunskap om fakta och principer. Förmåga att beskriva och redogöra. Förmåga att förklara och exemplifiera.	1. Förmåga att jämföra, se likheter och skillnader. Förmåga att generalisera utifrån given fakta. 2. Förmåga att värdera fakta. Förmåga att argumentera och motivera.
Resultat: 198 frågor	Resultat: 211 frågor	Resultat: 79 frågor, varav 54 tillhör kategori ett och 25 kategori två.

De allra flesta frågor är ”typiska” och lätta att gruppera, dock finns vissa fall av tveksamhet. Ett exempel på en svårgrupperad fråga är: *Kan du ange tre stora likheter mellan islam och judendom?* Frågan kan placeras antingen i grupp B eller C. Avgörandet ligger egentligen i hur undervisningen har bedrivits. Om eleven fått tre punkter av läraren att studera in ska frågan placeras i grupp B (då är det en ”redogör-för-fråga”), men om eleven själv är tvungen att utifrån sina kunskaper i ämnet hitta likheter bör frågan placeras i grupp C. Eftersom jag omöjligt kan svara på hur undervisningen bedrivits utgår jag från att frågan är just en jämförande fråga och placerar den därmed i grupp C. De tveksamma fallen är så pass få att de inte påverkar resultatet nämnvärt.

Även indelningen ”frågor med bundna svar” respektive ”analytiska frågor” går att använda här. I grupp A är samtliga frågor uppgifter med bundna svar och i grupp C är samtliga frågor analyserande essäfrågor. Vad gäller grupp B är indelningen dock inte lika tydlig. Här har vissa frågor bundna svar och vissa är mer öppna. Men samtliga frågor är bundna så tillvida att det inte råder någon större tvekan om vad som är ett rätt eller felaktigt svar. Inte heller

innehåller dessa frågor något moment av analys eller eget reflekterande. Därmed anser jag att frågorna har mer gemensamt med uppgifter med bundna svar än med de analytiska essäfrågorna.

En övervägande majoritet av frågorna är alltså sådana uppgifter som har givna svar (409 av 488, det vill säga 84%). Eleven ska redogöra för sina kunskaper genom att definiera, återge fakta, beskriva, ge exempel och förklara. Ibland finns en viss frihet att utforma och strukturera svaret, men oftast handlar det om att räkna upp ett visst antal punkter eller ge exempel på olika fenomen. Uppgifterna med bundna svar är oftast utformade som kortsvarsuppgifter eller kompletteringsuppgifter (*Vilka är de tre stora huvudinriktningarna inom kristendomen?*) men det finns också exempel på alternativuppgifter (rätt eller fel) och flervalstuppgifter (*Inom vilken religion är fatalismen särskilt stor? a) judendom b) islam c) hinduismen d) buddhismen*). Det händer att eleven får ett utgångsmaterial i form av kartor, figurer eller texter att bearbeta. Frågorna kräver dock ingen analytisk förmåga till skillnad från de cirka 16% av det totala antalet frågor (79 av 488) som är analyserande essäfrågor. Eleven måste i dessa uppgifter kunna sätta in sina kunskaper i ett vidare perspektiv och dra slutsatser utifrån given fakta. Ofta handlar det om likheter och skillnader, men det kan också handla om att till exempel kunna sätta in en text i ett större sammanhang. I vissa fall frågar läraren även efter elevens förmåga att kunna argumentera och motivera utifrån sin egen tro eller ståndpunkt (25 av 488, det vill säga 5%). Relativt ofta får eleven möjlighet att själv välja att besvara en analytisk essäfråga bland många. Detta gäller aldrig uppgifter med bundna svar, där ska samtliga frågor besvaras. Det förekommer underrubriker bland de analytiska essäfrågorna som ger vissa punkter att hänga upp svaren på.

Resultatet ovan stämmer väl med tidigare forskning kring skriftliga kunskapsprov. Wedman skriver i *Prov och provkonstruktion* att flera studier visar att prov till övervägande del innehåller frågor som mäter ytliga och lätt mätbara kunskaper. Proportionen ”ytkunskap” är betydligt högre än den som föreskrivs av gällande läroplan (Wedman 1988, s.23). Måhl säger samma sak då han redogör för undersökningar från Gotland samt före detta Kristianstads län. Cirka 80% av frågorna som undersökts där är faktafrågor som antingen efterfrågar enkla fakta (50-65%) eller på annat sätt låter elever klassificera eller definiera fakta (30%). Vidare hänvisar Måhl till en insamling av prov vid Röllingby gymnasium år 1987. Av 554 frågor karakteriserades 459 (det vill säga 86%) som rena faktafrågor (Måhl 1991, s.57f). Tyvärr

visar de aktuella skriftliga kunskapsproven att det samma gäller idag, även om läroplanen är en annan.

3.2.2 Kursmoment och förmågor som prövas

Grovt sett kan man dela in de områden som religionskunskap A ska täcka i tre delar: världsreligionernas tro/tradition, andra livsåskådningar och etik (*Religion och livsfrågor*, nr 3 2000). Inom ramen för dessa delar poängteras vikten av att eleven ska kunna uttrycka och argumentera för sitt eget sätt att tolka livet. Vid en analys av de tjugo skriftliga kunskapsprov som ligger till grund för detta arbete syns en tydlig snedfördelning av kursmomenten. Den del som dominerar är utan tvekan tro/tradition och då främst världsreligionerna. Inte mindre än 19 prov behandlar världsreligionerna, i ett av de proven behandlas även andra livsåskådningar och ett prov behandlar etiska teorier. Det är vidare ont om uppgifter som uppmuntrar eleven att uttrycka och argumentera för sitt eget sätt att tolka livet (se punkt 3.1.1).

I kursplanen för religionskunskap A är sju mål uppsatta som eleven ska ha uppnått efter avslutad kurs. Vid en genomgång av de tjugo skriftliga kunskapsproven står det klart att endast ett av de målen behandlas utförligt, nämligen *Eleven skall känna till kristendomens och några andra världsreligioners och andra livsåskådningars grundläggande uttrycksformer, tro och idéer*. Mål som att kunna relatera uttrycksformer, tro och idéer till problemsituationer i vardags- och yrkeslivet, eller att kunna ta ställning till sådant som befrämjar eller som strider mot grundläggande värden i samhället berörs marginellt. Detsamma gäller det mål som lyder: *Eleven skall förstå vad de egna värderingarna betyder för självuppfattningen och för hur man uppfattar människor i sin omgivning* (ur kursplanen för religionskunskap A, www.skolverket.se).

Om man plockar ut predikaten i kursplanens betygskriterier ser det ut så här:

Eleven som får Godkänt - jämför, redovisar, samtalar kring, värderar och relaterar.

Eleven som får Väl godkänt – ger (exempel), identifierar, tillämpar, motiverar och reflekterar.

Eleven som får Mycket väl godkänd – upptäcker (likheter och skillnader), tillämpar, visar (konsekvenser), argumenterar.

förmåga kommer inte till tals. Detta blir ännu tydligare om ser till poängsättningen. I flera av proven utgör svaren på frågorna i kategori A hälften av maxpoängen. Ofta kan man dessutom plocka ytterligare poäng på termer och begrepp inom ramen för frågorna i kategori B. Den försvinnande lilla delen av frågor som mäter förmågan att kunna argumentera utifrån sin egen ståndpunkt kan förklaras med att denna förmåga mäts på lektioner, i grupparbeten eller annat som läraren kanske anser är bättre lämpade för detta ändamål. Men att det är sådan överrepresentation av kategori A och B borde föra med sig ytterligare en fundering: Vad säger de skriftliga kunskapsproven om vad skolans värld anser vara viktiga kunskaper? Korp tar upp detta problem när hon skriver:

Empiriska studier [visar], att i de fall då undervisningen och proven har olika inriktning, så är det provens inriktning som har störst betydelse för vad eleverna lär sig och vilken kunskapssyn de utvecklar[---] Att eleverna i första hand riktar sina ansträngningar mot att förvärva sådana kunskaper, som de antar värderas vid betygssättning eller examinationer, måste ses som naturligt med tanke på den betydelse som betygen har för deras framtid; ju större ansträngningar som krävs av eleverna för att nå de högsta betygen, desto mindre kan man anta, att de prioriterar att lära sig sådant, som de inte betraktar som relevant för betygen (2003, s.143).

Det kan vara svårt för lärare att motivera eleverna att tillägna sig andra kunskaper än dem som kontrolleras genom proven.

Det bör sägas att det finns fördelar med frågor med bundna svar. En sådan fördel är att risken för felaktig bedömning är minimal, eftersom rättningen sker mer eller mindre mekaniskt (Larsson 1986, s.23). Korp menar till exempel att elever med annan kulturell bakgrund än bedömaren löper större risk för felaktig bedömning. Dessutom kan analytiska essäfrågor missgynna de elever som inte är så duktiga på att till exempel organisera material eller göra snygga presentationer, eftersom de då inte riktigt lyckas lyfta fram vad de verkligen kan. Kraven på att kunna uttrycka sig i skrift kan ge upphov till "mätfel". Omvänt är det också så att komplexa och analytiska svar kan läras in och reproduceras, utan att egentlig förståelse finns (Korp 2003, s. 126ff). En fråga med bundet svar kan mycket väl mäta kunskaper på högre kognitionsnivåer, till exempel att resonera logiskt. Det svenska högskoleprovet innehåller flera exempel på detta.

3.3 Enkät

Den enkät som skickades ut till gymnasielärare i religion består av sex frågor (se bilaga 2). De två första frågorna behandlar skriftliga kunskapsprovs syfte/syften, den tredje frågan handlar om vilka ämnesområden som berörs i de skriftliga kunskapsproven, fråga fyra och fem

handlar om samtal kring skriftliga kunskapsprov mellan kollegor och den sista frågan behandlar kursplanernas påverkan på provfrågorna. Förutom dessa frågor har lärarna fått ange hur länge de varit aktiva som lärare. De 27 enkäter som samlats in besvarar främst den frågeställning som lyder ”Vad är lärarnas syfte med proven?”, men även frågeställningen ”Vilka kursmoment provas med skriftliga prov?” får svar. Enkätresultaten blir extra intressanta när de ställs i relation till ovanstående analys av de skriftliga kunskapsproven.

3.3.1 Syfte med skriftliga kunskapsprov

Den första frågan ”Vilka syften bör skriftliga kunskapsprov i första hand ha?” var redan när den utformades tänkt att sättas i förhållande till fråga två ”Dina skriftliga kunskapsprov är i första hand:”. Det visade sig att svaren skilde sig något åt. Resultatet ser ut så här (siffrorna anger antal personer som svarat på respektive sätt och svaren på fråga två står inom parantes):

	Ett redskap vid betygssättning	En slutlig kontroll av om ämnesavsnittets mål uppnåtts	Ett analysredskap för eleven så att dennes inläring kan befrämjas	En kontroll för att se om undervisningen varit anpassad till klassens/gruppens inlärningsituation
Prioritet 1	5 (13)	10 (6)	10 (5)	2 (2)
Prioritet 2	8 (6)	4 (9)	8 (7)	5 (5)
Prioritet 3	9 (5)	9 (8)	5 (8)	5 (5)
Prioritet 4	5 (3)	4 (4)	4 (7)	12 (12)

Anledningen till att den sista spalten endast innehåller 24 svar beror på att två svarande lämnade alternativet tomt och en angav ett eget alternativ till vad skriftliga kunskapsprov i första hand borde vara och är: ”Ett tillfälle för den enskilde eleven att reflektera och tillämpa det som denne lärt under momentet”. Sammanlagt var det tolv personer som prioriterade på exakt samma sätt i fråga ett och två.

Som framgår av tabellen anger störst antal lärare att skriftliga kunskapsprov i första hand bör vara en slutlig kontroll av ämnesavsnittet (tio personer) eller ett analysredskap för eleven (tio personer). Om man till dessa grupper adderar de som valt respektive grupp i andra hand är den grupp lärare som anser att skriftliga kunskapsprov i första hand bör vara ett analysredskap för eleven störst (18 lärare av 27). Då visar det sig även att prov som redskap vid betygssättning i stort sätt anses vara lika högt prioriterat som en slutlig kontroll av

ämnesavsnittet (13 respektive 14 lärare av 27). De allra flesta lärare anser att ”gruppkontrollen” bör ha lägst prioritet. Sammanlagt tolv personer prioriterade ned detta alternativ till lägsta nivå.

Tydligt är att lärarna spretar i sina svar och att deras åsikter går isär. Till exempel anser 13 lärare att prov bör prioriteras som redskap vid betygssättning och 14 att det inte bör prioriteras. Därför är det ganska svårt att säga något entydigt om svaren. Det som ändå kan sägas är att det inte finns någon entydig bild av vad skriftligt kunskapsprov bör syfta till. Det finns alltså ingen mall att gå efter. Däremot är det intressant att se hur lärarnas *borden* skiljer sig från deras verklighet. Då visar det sig att 13 lärare i första hand använder sina skriftliga kunskapsprov som ett redskap vid betygssättning. Det kan jämföras med att endast fem ansåg att kunskapsprov i första hand bör vara ett redskap vid betygssättning. Tar man dessutom med de lärare som har betygssättning som näst högsta prioritet blir antalet 19. Prioriteringen sker på bekostnad av grupperna ”ämnesavsnittets mål” och ”analysredskap för eleven”. Fortfarande är klassens och gruppens inläringssituation nedprioriterad. Givetvis utesluter det ena syftet inte det andra, men svaren kan ändå tolkas som att lärarna har en intention och en önskan att proven ska användas på ett visst sätt, men att önsknigen krockar med verkligheten. Det skulle också kunna vara så att lärarna på första frågan funderar kring det ”perfekta” provet eller hur styrdokumentens formuleringar borde påverka de skriftliga kunskapsproven. Det är då inte säkert att lärarna håller med ”handboken” om dessa prioriteringar utan väljer att gå en egen väg. Men tolv lärare har alltså svarat likadant både i fråga ett och två vilket tyder på att dessa lärare anser sig leva som de lär, alternativt som praktexemplet lär.

Att tretton lärare främst använder de skriftliga kunskapsproven som ett redskap vid betygssättning säger inget om hur tungt elevernas resultat på proven väger. Det kan vara så att det bara är en ytterst liten del av betygen som grundar sig på de skriftliga kunskapsproven. Men med tanke på tidigare undersökningar om lärarens roll i klassrummen och med tanke på hur de prov ser ut som har analyserats här är det intressant att fundera vidare. Nedan citeras Olga Dysthe som under en termin i tre olika skolor analyserat samtal mellan lärare och elever.

Merparten av de lärare jag observerade var duktiga och erfarna, och jag kunde känna igen det mönster jag själv ofta använt mig av som lärare. Som de flesta lärare trodde jag att eleverna hade ordet i större utsträckning än vad som faktiskt var fallet.

Det finns en rad undersökningar som dokumenterar att lärarna har ordet under två tredjedelar av tiden i klassrummet och att elevernas bidrag till diskursen ofta består av enstaka ord eller korta meningar [---] Skillnaden mellan den mest verbala och den minst verbala eleven är dessutom så stor att den förstnämnda yttrar 17 gånger fler ord än den sistnämnda (Dysthe 1996, s.11f).

Anledningen till att citatet står med här är inte att slå någon lärare på fingrarna. Detta arbete säger inget om hur de som fyllt i enkäterna bedriver sin undervisning eller vilket underlag de använder sig av när de sätter betyg. Varje lärare kämpar dagligen mot klockan, mot avbrott och stökigheter samt med intentionen att eleverna ska få med sig en så bred språngbräda som möjligt när de tar studenten. Dessutom går det aldrig att bedöma något som inte syns, hur stor en elevs förmåga eller egentliga kunskap än är (en tanke som aldrig sägs eller en fråga som aldrig fylls i kan man inte heller analysera). Men citatet borde ändå väcka en hel del frågor. ”Hur ser det ut i mitt klassrum?” och ”Hur mycket pratar varje enskild individ egentligen?”. Här gäller det att vara systematisk och inte bara gissa eller bilda sig en generell uppfattning. Mer tid borde ges åt lärare att spela in sina lektioner på video eller sitta i skolbänken hos sin kollega för att kunna ge respons. Frågorna är viktiga därför att svaren påverkar vilka färdigheter eleverna får betyg på. De påverkar givetvis också hur stort redskap de skriftliga kunskapsproven blir vid betygssättning. Om det är så att redskapet blir olika stort beroende på hur mycket en elev talar under lektionerna är det orättvist. Ännu intressantare blir det när man ser till hur elevers yttrande i vanliga fall ser ut. Dysthe igen:

Mina observationsanteckningar visar, att lärarnas frågor oftast krävde ett återgivande av konkreta kunskaper, och att eleverna vanligtvis svarade på frågorna. Detta följdes av reflekterande kommentarer, men det var läraren och inte eleverna som stod för reflektionen.

Det fanns också en tendens att eleverna förlorade koncentrationen under lärarens reflektioner och kommentarer till elevernas svar, medan de blev mer uppmärksamma då läraren signalerade en ny fråga (Dysthe 1996, s.12f).

Om de skriftliga kunskapsproven som redovisats här har så många ”redogör-för-frågor” (kursplanernas tankar om analyserande och argumenterande förmågor kommer helt i skymundan), vad säger då att lärarens frågor under lektionerna ser annorlunda ut? Det är inte säkert att grupparbetsuppgifter, skrivuppgifter, hemarbeten eller individuella muntliga redovisningsuppgifter är utformade på annat vis. Dysthe menar att även lösningarna på klassrumsuppgifter oftast blir reproducerande. Tillfällena där eleven har chans att öva upp sin förmåga att analysera och argumentera blir därmed få. Kvar blir det antal diskussioner som förs elever och lärare emellan, men hur många sådan tillfällen som ges och vilka som tar

chansen att uttala sig då återstår att undersöka. Är det så att ”redogör-för-frågor” bestämmer betygen oavsett om de utformas på ett skriftligt kunskapsprov eller ej? Dessa ämnen går inte att utreda här och faller delvis utanför ramen för arbetet, men samtidigt hänger allt samman och varje seriös lärare borde då och då på djupet analysera sin undervisning.

3.3.2 Ämnesområde

Hela tjugo personer angav att deras skriftliga kunskapsprov till största del behandlar världsreligionerna. Resultatet stämmer väl med de skriftliga kunskapsprov som samlats in, där 19 prov av tjugo behandlade någon av de stora religionerna. I tabellform ser enkätresultatet ut så här (alternativens formuleringar har sin utgångspunkt i kursplanen för religionskunskap A):

	Världsreligionernas tro och tradition	Andra livsåskådningars uttrycksformer och tro.	Tillämpning av olika etiska teorier på aktuella samhällsfrågor	Elevens egen förmåga att uttrycka och argumentera för sitt eget sätt att tolka livet
Prioritet 1	20		2	2
Prioritet 2	3	2	11	7
Prioritet 3	2	8	6	7
Prioritet 4		12	3	5

Många lärare valde att inte markera vissa alternativ alls och därför stämmer inte summorna i kolumnerna med antal enkäter som är besvarade. Ett antagande är att de områden som fått stå onummerade inte alls behandlas på skriftliga kunskapsprov. En lärare angav som ”annat” att hans/hennes prov till största del behandlar elevens förmåga att tillämpa sina kunskaper och resonera kring livsåskådningar. Lägst prioritet har ”andra livsåskådningar”. Någon skickade med en kommentar om att detta område utgör ett mycket litet moment i A-kursen. Kanske anser fler lärare det eftersom de har valt att prioritera bort området. Det är dock tydligt i kursplanen för religionskunskap A att andra livsåskådningar i stort sett ska ha samma prioritet som världsreligionerna. Om man räknar ihop det antal gånger som *kristendomen*, *världsreligioner* eller *religion* nämns i mål och betygskriterier får man siffran tio. Räknar man ihop det antal gånger som *livsåskådning* och *andra livsåskådningar* nämns får man siffran nio.

Etiska teorier har näst högst prioritet (elva personer). Att inte detta område behandlats mer än i ett av de skriftliga kunskapsprov jag har samlat in kan bero på ett för litet provunderlag. Det kan också vara så att det begränsade antal prov en lärare sätter under en termin inte ”räcker fram” till prioritet två. Prioriteringen stannar på så sätt i tanken hos läraren. Att det är så få som prioriterar elevens egen förmåga att uttrycka och argumentera för sitt eget sätt att tolka livet bekräftar vad som hittills har framgått. I endast 25 av 488 frågor fick eleverna möjlighet att pröva sin argumenterande förmåga. Fyra lärare har i enkäten valt att inte markera alternativet alls och endast nio prioriterar det som högsta eller näst högsta prioritet. Återigen vill jag poängtera att dessa förmågor kan utvecklas och lyftas fram på andra sätt, men det är inte säkert att det görs. Med tanke på att kursplanerna så tydligt prioriterar analytiska förmågor och med tanke på att det är lärarens uppdrag att följa styrdokumentet, är det något anmärkningsvärt att alternativet inte prioriteras högre.

3.3.3 Styrdokument och samtal mellan kollegor

Den sista frågan i enkäten visar i vilken grad lärarna anser att kursplaner styr vid val av provfrågor. Svaren som kommit fram där är intressanta att ställa i relation till enkätfrågorna ett och två, om syftet med skriftliga kunskapsprov, samt till enkätfråga tre om vilka områden som främst behandlas. Tre svarande angav två svarsalternativ och då valde jag att räkna det högre alternativt (en angav både ”mycket” och ”helt och fullt”, en angav både ”delvis” och ”mycket”, en angav både ”något lite” och ”helt och fullt” med kommentaren att det beror på).

Resultatet ser ut som följer (siffrorna anger antal personer som svarat på det ena eller andra sättet):

Inte alls	0
Något lite	2
Delvis	9
Mycket	14
Helt och fullt	2

Det är alltså elva personer som svarat ”något lite” eller ”delvis” på enkätfrågan. Resterande av de 27 lärarna har svarat att kursplanerna styr dem ”mycket” eller ”helt och fullt”. En av de sistnämnda delade sig dock på ett sätt så att svaret inte går att använda (den svarande som angav både ”något lite” och ”helt och fullt”). Kvar blir 15 lärare som anser att kursplanerna i hög grad styr dem när de konstruerar skriftliga kunskapsprov.

De skriftliga kunskapsprov som samlats in för detta arbete visar klart att kursplanen för religionskunskap A i mycket liten grad fått genomslag i provfrågorna. Det gäller såväl val av ämnesområde som vilka förmågor som ska ligga till grund för betygssättning (se 3.2). Visserligen är det inte säkert att det är exakt samma lärare som lämnat in prov som besvarat enkäterna, och dessutom har fler lärare tillkommit, men det resultat som stickproven av skriftliga kunskapsproven ger är ändå talande. Stickproven stämmer dessutom väl överens med tidigare forskning (se 3.2.1): skriftliga kunskapsprov mäter förmågor som att kunna definiera termer och begrepp samt kunna redogöra och ge exempel. De mäter inte förmågor som att kunna analysera, jämföra eller sätta in ett område i ett större sammanhang. Att resultatet skulle bli annorlunda om fler prov samlades in är möjligt, men inte troligt.

Varför är det då så att mer än hälften av lärarna anser sig styras av kursplanerna till så stor del när de utformar skriftliga kunskapsprov? Om detta kan man bara spekulera. Som nyss nämnts kan det vara så att enkäten ger en sannare bild av verkligheten än de prov som samlats in. Men tidigare forskning tyder på att det inte är troligt. Antagligen är det också så att en del av lärarna verkligen gör prov som stämmer överens med kursplanerna. Ytterligare en möjlighet är att flera lärare tror sig göra analyserande frågor när det i själva verket är längre ”redogör-för-frågor”. Kanske luras man att tro att långa svar per automatik också är analyserande. Ett exempel på en provfråga som kan lura ögat är: *Du har på en lektion läst en artikel om könsstymning. Vissa menar att detta har med Islam att göra. Varför tror de detta och varför har de fel? Förklara också (utifrån artikeln) varför det är så svårt att utrota seden? (5p).*

Vid en första anblick ser frågan analyserande ut. Tilltalet ”du” får läsaren att tro att frågan efterlyser ett personligt resonemang och kanske även besvararens åsikt. Men formuleringen ”varför har de fel?” tar snabbt bort möjligheten att själv resonera kring svårigheterna i ämnet samt att ta ställning i frågan. Svaret är till viss del redan givet och ska bara utvecklas. Dessutom handlar det om att redogöra för någon annans åsikt, att förklara ett fenomen *utifrån* en artikel. Det som mäts är hur väl innehållet i artikeln har memorerats. Självklart ingår det ett moment av förståelse och överföring, men det avgörande i hur svaret kommer att bedömas är elevens förmågan att organisera stoff, referera en text samt komma ihåg centrala tankegångar i artikeln.

Det syns ingen större skillnad i enkätsvaren om man ställer dem i relation till hur länge lärarna varit aktiva i sin yrkesroll. Det är annars en vanlig tanke att lärare som varit aktiva

länge är mer ”traditionella” i sin yrkesutövning. I denna bild ligger att de som är ”gamla i gården” har fler prov och begär fler detaljkunskaper än de som inte arbetat så länge. Inom bedömningsforskningen talar man om ett paradigmskifte och en ny bedömningskultur. Med detta menas att det har skett en förändring i kunskapssyn under de två senaste decennierna. Det nya paradigmet innebär bland annat synsättet att alla elever kan lära sig, komplext tänkande och problemlösning är viktigt liksom överensstämmelse mellan lärande inom och utanför skolan samt tron att intellektuella förmågor är socialt och kulturellt utvecklade. Det innebär vidare att bedömningen i klassrummet fokuserar uppgifter som stimulerar komplext lärande och att inlärningsprocessen är lika viktig som resultatet (Korp 2003, s. 56). Av de lärare som besvarat enkäten har tio utövat yrket i mer än 21 år. Dessa lärare bör alltså ha varit verksamma innan den nya bedömningskulturen började få fäste runt om i Sveriges skolor. I enkätsvaren syns dock ingen skillnad alls vad gäller vilket syfte skriftliga kunskapsprov har eller bör ha. Det syns heller ingen skillnad i vilka områden som främst behandlas på proven. Däremot svarade alla utom två av de tio lärarna att de endast sällan eller ibland diskuterade sina prov med kollegor. Anledningen kan vara att de lärare som utövat sitt yrke länge redan har tänkt igenom sina prov så många gånger att de i viss mån diskuterat färdigt. Det kan också vara så att de känner sig trötta på ”det allmänna tyckandet” och att erfarenheten redan gett dem tillräckligt med verktyg. Det är hur som helst tråkigt att det är på det viset. Äldre lärare har mycket att ge till yngre i form av handledning. Tillsamman skulle lärarlag av olika slag kunna hjälpa varandra att få en än mer spännande och stimulerande vardag. Alla lärare, oavsett erfarenhet, behöver omprioritera ibland. Att de skriftliga kunskapsproven är så ensidiga talar för detta. Alla utom tre, av de lärare som varit aktiva i mer än 21 år, ansåg att kursplanerna styr dem mycket.

Det syns alltså ingen större skillnad i enkätsvaren om man ser till hur länge lärarna varit aktiva. Analysen av de skriftliga kunskapsproven pekar snarare på att det nya paradigmet inte har brutit igenom. Fortfarande är det frågekonstruktioner som har utvecklats utifrån behavioristiska tankar och utifrån mätforskning som dominerar. Inom den behavioristiska traditionen ses eleven som ett tomt kärl som ska fyllas, minnet och förmågan att reproducera spelar en stor roll, man anser att intelligens är något medfött - konstant och normalfördelat (Korp 2003, s.62). Det behöver inte innebära att konstruktörerna av proven är ”bekännande” behaviorister eller ens medvetna om vilket synsätt som har präglat deras sätt att göra prov. Snarare kan förklaringen ligga i att lärares, föräldrars och elevers föreställningar om undervisning och bedömning är så starkt rotade och därför svåra att ändra. Lärarnas enkätsvar

tyder dock på att de kognitiva tankar som tar sig uttryck i det så kallade paradigmskiftet (bland annat vikten av problemlösning och reflektion), liksom sociokulturella teorier (individen som beroende av sociala och kulturella sammanhang) börjar få fäste bland lärarna (Korp 2003, s.62). Tydligast syns det i fråga om provs syfte. De flesta lärare har en bild av hur skriftliga kunskapsprov *bör* se ut som inte stämmer överens med deras egen produktion av prov. Lärarna anser att prov som analysredskap borde ha företräde framför prov som betygsredskap. Kanske syns det om några år även i utformningen av skriftliga kunskapsprov.

På frågan hur ofta lärarna diskuterar sina prov med kollegor svarar 18 personer "sällan" eller "ibland". Åtta personer svarar "ganska ofta" och en svarar "regelbundet". Dessutom hade en person fyllt i både "ganska ofta" och "regelbundet". Med tanke på hur de skriftliga kunskapsprov som analyserat här ser ut och med tanke på att 14 stycken anser att deras provfrågor styrs "mycket" eller "helt och fullt" av kursplanen borde fler diskutera provens utformning med sina kollegor. Det som diskuteras mest är varken provets syfte eller bedömning/poängsättning (endast två respektive fyra personer prioriterade dessa områden) utan frågekonstruktion/frågetyp (tolv personer prioriterade detta högst). Det är mycket intressant eftersom det betyder att lärarna borde vara medvetna om hur deras skriftliga kunskapsprov ser ut. Frågan är bara vad som diskuteras: är det enskilda frågor där man ger varandra typexempel och tar fram varandras prov för granskning eller är det hur man skulle vilja att proven såg ut, ett allmänt hållet samtal? Tidigare efterlyste jag samarbete mellan kollegor i form av klassrumsbesök. Nu efterlyser jag gemensam analys av skriftliga kunskapsprov. Ingen är hjälpt av ett allmänt tyckande eller en ineffektiv diskussion, men genom att regelbundet och på djupet analysera skriftliga kunskapsprov och metodiskt räkna frågetyper kan proven förbättras och syftet klargöras. Återigen - detta är mycket viktigt eftersom skriftliga kunskapsprov mer än något annat styr hur eleven tänker kring kunskap och vad som är "viktigt" vetande. Nyströms studie över gymnasieelevers upplevda kompetens visar att eleverna skapar en bild av sin egen kunskap främst utifrån motivation/förståelse och utifrån "objektiva" källor, som provresultat. Nyström menar vidare att många studier har visat att den upplevda kompetensen har visat sig påverka elevers val av utbildning, hur mycket man anstränger sig i olika situationer och till och med hur väl man presterar (Nyström 2004, s29f). Skriftliga kunskapsprov påverkar en människas självbild, kanske för livet. Att bedömning/poängsättning inte diskuteras mer är anmärkningsvärt med tanke på att 13 personer ansåg att deras prov i första hand fungerar som ett redskap vid betygssättning.

3.4 Djupintervju

Frågorna som ställdes i de fyra djupintervjuerna har sin utgångspunkt i enkätformuleringarna (se bilaga 3). De svarande har varit aktiva i sitt yrke olika länge. Lärarna har varit verksamma i sex, nio, sexton respektive tjugofyra år. Intervjuerna tog 30-45 minuter vardera och av praktiska skäl skedde de via telefon (utom vid en intervju där tillfälle gavs att träffa den intervjuade). Att använda sig av telefon när man intervjuar är inte optimalt eftersom intervjuare och intervjuperson inte kan "läsa" varandras ansiktsuttryck eller kroppsspråk. Därmed ökar distansen dem emellan. Jag anser dock inte att detta gav så stor bieffekt att resultatet påverkats nämnvärt. Djupintervjuerna gav några lärare möjlighet att utveckla sina tankar samt reflektera över orsaker till att skriftliga kunskapsprov ser ut som de gör. Eftersom jag inte ville styra svaren fick frågorna tolkas fritt. Det märks ibland att lärarna har tolkat frågorna något olika, till exempel kan "kursmoment" tolkas både som "ämneselement" och som "elevens förmågor". Detta är dock ingen nackdel utan ger snarare en bredare belysning av området. Samtliga frågeställningar till detta examensarbete berörs, men betoningen ligger av naturliga skäl på svarandes uppfattning kring de olika delarna: "Använder lärarna sig i huvudsak av uppgifter med bundna svar eller öppna/analytiska essäfrågor?", "Vilka kursmoment provas med skriftliga prov?" och "Vad är lärarnas syfte med proven?"

3.4.1 Kursmoment och ämneselement

På frågan om vilka kursmoment som kan provas med skriftliga kunskapsprov svarade lärarna något olika. Två lärare menade att egentligen alla kursmoment mer eller mindre kan provas med skriftliga kunskapsprov, men att världsreligionerna lämpar sig bäst för detta ändamål. Någon menade att "inlärningskunskaper", "baskunskaper" och "alla statistiska moment" kan kontrolleras på skriftliga kunskapsprov, men att resonemang aldrig kan kontrolleras fullt ut på detta sätt. En annan menade att kursmoment där man kan formulera sig med essäfrågor eller där eleven får möjlighet att resonera lämpar sig väl för skriftliga kunskapsprov, och sådana frågor kan man ha på alla moment. Alla fyra lärare var överens om att undervisningen måste kompletteras med muntliga diskussioner. Tre lärare tog upp etik och moral som moment särskilt väl lämpade för muntliga diskussioner.

På följdfrågan om det finns några moment som kräver andra metoder lyfter de lärarna återigen fram etik och moral. En lärare uttrycker det på följande sätt: "Jag tycker till exempel etik är lämpligt...om man ska ha skriftligt är det lämpligt att ha det om teorierna kring det. När det gäller etiska problem tycker jag det är bättre med reflektion eller redovisning i grupp eller

enskilt”. Någon menade att det även gäller livsåskådning, till exempel kan man sätta prov på teorier kring svar till teodicéproblemet och sedan kan man diskutera hur eleverna löser problemet. En lärare poängterade att man inte kan utvärdera engagemang genom skriftliga kunskapsprov: ”Det muntliga kan inte resovisas på det viset. När eleverna tar vid varandra och de ska föra resonemang sinsemellan. Och sedan går det inte att utvärdera intresse och engagemang genom skriftliga kunskapsprov”. En lärare tyckte sig inte ha rätt att genom betyg och poäng värdera en persons åsikter eller tankar. Målet att eleverna ska förstå sina egna tankar och värderingar går inte att pröva med prov utan måste lockas fram genom diskussioner. Endast en lärare ansåg att det inte finns något särskilt moment som inte går att pröva genom skriftliga kunskapsprov: ”Det är upp till en själv och klassen att bestämma hur man ska kontrollera kunskaper, man har stor frihet”.

När frågan om hur läraren väljer att fördela kursavsnitten i de skriftliga kunskapsproven kommer upp märks det återigen att det är världsreligionerna som dominerar. Någon lärare väljer att ha judendom och kristendom på prov, en annan väljer islam och en tredje väljer kristendom, ett par världsreligioner till plus ett prov i etik och moral. I stort sett alla lärare poängterar att det är klassen och läraren som tillsammans avgör vilka områden som ska prövas med skriftliga kunskapsprov. Dock verkar det oftast vara givet att det ska vara någon eller några världsreligioner. En lärare säger sig vilja ha med så många redovisningsformer som möjligt och eftersom det är en kort kurs måste ett par områden väljas ut för skriftliga kunskapsprov, mer hinner man inte med.

Det som kommer fram i djupintervjuerna stämmer väl överens med informationen som finns att hämta i enkäterna och de skriftliga kunskapsprov som samlats in. Det är främst världsreligionerna som prövas med skriftliga kunskapsprov. Det nya i förhållande till vad som framkommer i enkäterna är dock att skälen till varför det är så blir synliga, samt att lärarna själva i allra högsta grad är medvetna om att världsreligionerna ofta blir överrepresenterade. Skälen till att världsreligionerna dominerar är framförallt tidsbristen. Flera redovisningsformer ska rymmas inom ramen för religionskunskap A och då hinner man inte med fler än ett visst antal prov. Eftersom kursmoment som etik och moral anses vara lämpliga utgångspunkter i diskussioner och muntliga redovisningar prövas detta område sällan på ett skriftligt prov. Detsamma gäller livsåskådning. Världsreligionerna anses vidare vara lämpliga för skriftliga kunskapsprov eftersom religionerna utgår från viss basfakta som går att pröva. Att kunna reflektera, resonera och argumentera är förmågor som inte anses kunna kontrolleras

helt via skriftliga kunskapsprov. Några lärare menar att eleverna måste ha vissa faktakunskaper för att kunna göra en vidare tolkning.

Sammanfattningsvis kan sägas att det verkar som om flera lärare anser att faktakunskaperna prövas genom skriftliga kunskapsprov och den vidare tolkningen bedöms under lektionerna eller i redovisningar av annat slag. Förenklat kan man säga att faktakunskaper och elevens förmåga att reflektera ses skilda ifrån varandra. Att det dock inte är en så enkel uppdelning visar citatet ”diskussionerna ska inte vara rent tyckande, utan ha tydliga ramar. Till exempel diskussion utifrån etiska modeller”.

3.4.2 Typ av uppgifter

Svaren skiftar vad gäller mest använda frågetyper och vad det finns för för- och nackdelar med respektive frågekonstruktion. De flesta svarar att de brukar blanda. Bundna svar anses vara mer lästrättade och via dem ser man om eleverna läst på ordentligt. Essäfrågorna visar om eleverna har förstått. Skiftningar i svaren mellan eleverna kommer fram tydligast i essäfrågorna. En komplicerad fråga är dock svårare att bedöma och läraren måste ta till sin erfarenhet. Det kan vara svårt att bedöma rättvist om man är nyutexaminerad. Någon menar att prov på ”godkänd-nivån” alltid består av bundna svar, medan ”väl-godkänd-nivån” och ”mycket-väl-godkänd-nivån” består av analyserande frågor: ”Alltid på G-nivån är det bundna svar, men på VG och MVG är det analyserande frågor”. Ytterligare en rättviseaspekt som lyfts upp, vad gäller analyserande essäfrågor, har att göra med elevernas svenskkunskaper. När en elev ska analysera har språket en nyckelroll och en elev som egentligen behärskar ämnet kan vara oförmögen att uttrycka kunskaperna i skrift: ”Den eleven som skriver en halv sida kan få mer än den som skriver två. När du ska analysera kommer svenskkunskaperna in. En elev kanske kan ämnet, men kan inte uttrycka det på grund av dåliga kunskaper i svenska. Man är helt enkelt inte duktig på att skriva”. En annan tanke som nämns är att om man endast har essäfrågor vet man inte om eleven kan grundläggande fakta. Ingen av lärarna ger direkt uttryck för Larssons tanke att provfrågor med bundna svar riskerar att missgynna elever med ett utvecklat sinne för distinktioner, nyanser eller förmåga att se invändningar till förenklade resonemang (Larsson 1986, s.25). Ändå verkar lärarna medvetna om att även frågor med bundna svar inte alltid är ”objektiva” eller som en lärare uttrycker det: ”Frågor med bundna svar är inte heller alltid så lästrättade, eftersom även svaren till dem kan skilja sig åt”.

Samtliga lärare anser att deras frågor har ändrats med tiden. Alla utom en säger sig ha fler analyserande essäfrågor nu än tidigare. Det beror bland annat på att rädslan för att inte lyckas täcka upp ett område har avtagit, självkänslan har växt i takt med antal verksamma år och svängarna vågar tas ut mer. Vidare anses essäfrågorna ge ett större djup: ”Det har blivit mer ’tänkar-frågor’. De skiktar eleverna bättre och ger ett bättre tillfälle att redovisa djupkunskaper” Den lärare som anser att frågor med bundna svar har fått större utrymme med tiden anger tidsbrist som anledning: ”Högarna växer”.

Svaren som kommer fram i djupintervjuerna, angående frågetyp, både stöder och talar mot vad som kommit fram om skriftliga kunskapsprov tidigare. De prov som samlats in till analys uppvisar en viss blandning i frågekonstruktion och i djupintervjuerna sammanfattar en lärare vad även de övriga ger uttryck för: ”En blandning är bäst”. Men i djupintervjuerna understryks hela tiden att de analyserande essäfrågorna utgör den viktigaste och största gruppen frågor. Så ser dock inte de skriftliga kunskapsproven ut. I de prov som samlats in dominerar uppgifter med bundna svar helt och fullt. Flera lärare tar upp problemet med poängsättning: ”Sedan är det svårt med poängprov. För en elev kan ta många poäng och poängmässigt komma upp i ett högt betyg fast man inte behärskar analysdelen”. Det finns alltså en viss medvetenhet om problematiken kring poängsättning och att det kan slå fel. Flera lärare verkar vara stressade av tidsbristen och anger den som en anledning till att proven ibland blir ensidigt redogörande: ”Har man trettio prov att rätta är det svårt att bedöma rättvist. Då är det lättare att räkna: det och det ska finnas med”.

Att det förekommer skriftliga kunskapsprov som endast har frågor med bundna svar till grund för betyget godkänt är anmärkningsvärt med tanke på styrdokumentet. Betygskriterierna för godkänt kräver, liksom betygskriterierna för de andra nivåerna, att eleven ska kunna jämföra, värdera och relatera (se 3.1.2). Visserligen går det att konstruera frågor med bundna svar på ett sätt så att även dessa blir analyserande, men så är inte fallet med de prov som samlats in. Dessutom är det inte säkert att en fråga med bundet svar är lättare att besvara än en analyserade essäfråga. Om till exempel grundkunskapen till essäfrågan är central och väl genomarbetad under lektionstid och i läroboken bör denna essäfråga vara lättare att svara på än en perifer fråga (eller en detaljfråga av annat slag) med bundet svar. Att läraren ändå gör denna uppdelning pekar på något som verkar var gemensamt för samtliga intervjuade personer: Lärarna försöker hitta en väg genom en komplex verklighet med motstridiga mål och yttre begränsningar.

3.4.3 Syfte med skriftliga kunskapsprov

De syften som lärarna anger med de skriftliga kunskapsproven stämmer med de syften som anges i enkäten. Där lyfter lärarna i första hand fram prov som ett analysredskap och i andra hand prov som en slutlig kontroll av ämnesavsnittet respektive prov som ett redskap vid betygssättning (se 3.2.1). Vid djupintervjun används inte samma begrepp men resultatet pekar i samma riktning: proven anses vara ”ett inlärningsstillfälle”, ”en hjälp vid betygssättning”, ”en utvärdering för läraren för att se om undervisningen gått fram”, en ”kunskapskontroll”, ”en morot och en piska” och ”en möjlighet att se om undervisningens mål har uppnåtts”. Ingen av lärarna anger att betygssättningen kommer i första hand, men alla utom en nämner att denna bit är viktig.

På frågan om kursplanens formuleringar underlättar eller försvårar arbetet med att sätta skriftliga kunskapsprov kom det fram att flertalet av de fyra lärarna inte hade kursplanen helt klar för sig. Någon lärare ansåg dock att om man skulle följa kursplanen skulle man inte ha frågor med bundna svar, eftersom kursplanerna eftersträvar förståelse snarare än ”rada-upp-kunskap”. Samma lärare sa sig ha fler frågor med bundna svar än analyserande essäfrågor. En annan lärare menade att betygskriterierna försvårar eftersom de är ”flummiga och inte säger så mycket, särskilt inte till förstagångslärare”. Två lärare ansåg att de varken underlättar eller försvårar: ”Man har stor frihet”.

En av lärarna tycker att religionsämnet ställer speciella krav när det gäller utformning av de skriftliga kunskapsproven. Denna lärare undervisar även i idrott och hälsa och menar att det är något helt annat. Läraren anser vidare att religionsämnet inte har exakta mål utan att det snarare handlar om att förstå vissa frågor, ”förståelsen är viktigare än sakkunskapen”. Övriga lärare tycker inte att religionsämnet ställer speciella krav. Dessa lärare undervisar även i ämnen som svenska, historia och filosofi. Någon poängterar dock att man måste undvika att göra religionsämnet löjligt eller barnsligt eftersom eleverna ofta är negativt inställda till ämnet från början. Frågorna på proven får inte befästa den inställningen. Elevfrågor som ”Vad ska jag med detta till?” måste få ett genomtänkt svar. Någon lyfter fram att även ämnet svenska innehåller mycket analys, skillnaden är att religion är mycket ”du” och att kritisera en religion kan vara som att kritisera eleven. Det är ett känsligt ämne på det viset och en lärare säger: ”Många tror att vi inte är så religiösa idag, men när det gäller livsåskådning förstår eleven snabbt att det är personligt. Sekulariseringen gör ingen skillnad. Ingen tar de existentiella frågorna lättvindligt”.

Att flertalet lärare inte anser att religionskunskap ställer särskilda krav när det gäller utformning av skriftliga kunskapsprov kan ha flera skäl. Säkert spelar ämneskombinationerna en stor roll och svaret hade antagligen blivit annorlunda vid andra kombinationer (något som idrottsläraren ger uttryck för). I artikeln "Likvärdig bedömning och betygsättning i religionskunskap" från skolverkets exempelsamling tas frågan om religionskunskapens särart upp:

Att bedöma kunskaper inom detta ämne kräver delvis något annat perspektiv än matematik och språk. Inget facit eller exakta svar finns inom stora delar av ämnesinnehållet. Detta medför ibland att lärare väljer ut sådant innehåll som gör det lättare att bedöma kunskaperna. Förhållningssättet kan påverka och begränsa undervisningens inriktning mot mer beskrivande än reflekterande (*Religion och livsfrågor*, nr 2, 2005, s.20).

Sammanfattningsvis kan sägas att lärarna är medvetna om ämnets karaktär även om de inte har kursplanen helt klar för sig. Uttalandet att kursplanen är "flummig" verkar stå för en relativt generell åsikt. Det är svårt att greppa kursplanen och veta vad som krävs sakkunskapsmässigt. Även om de flesta lärare inte anser att kursplanerna ställer speciella krav så är de medvetna om ämnets särart i förhållande till övriga skolämnen.

4. DISKUSSION

Som visats ovan består de aktuella skriftliga kunskapsproven till största del av redogörande frågor. Detta trots att kursplanen för religionskunskap A så tydligt uppmuntrar bedömning och utveckling av analyserande förmågor. Att endast återge kunskap är inte längre relevant i förhållande till de officiella undervisningsmålen. Det finns antagligen flera anledningar till överrepresentationen av redogörande frågor. Kanske anser vissa lärare att det är svårt att formulera mer öppna frågor, kanske är vissa lärare inte ens medveten om snedfördelningen. Några svar till varför det är på det här viset har kommit fram, främst i intervjuerna. Tidsbristen är en avgörande faktor och lärarna tycker sig inte alltid ha tillräckligt med tid för att rätta analyserande frågor på ett rättvist sätt. Ett annat skäl som anges är ambitionen att täcka ett helt område och då anses de kortare redogörande frågorna vara mest lämpliga. Tanken att vissa elever inte klarar analyserande uppgifter, alternativt att man inte kräver eller förväntar sig det av dem, kan också skönjas. Tyvärr tror jag att det ligger något i att skolungdomar har svårt för analyserande frågor, men att det är något som skolans värld måste ta ansvar för. Redan från förskolan matas eleverna med redogörande frågor som "Vad är det?"

och "Hur låter den?". Under hela uppväxten återkommer liknande frågor och den som svarar fel får snabbt veta det. Den som svarar rätt, eller som läraren tänkt sig, får belöning. Att den studerande anpassar sin läsning och utarbetar strategier för att klara de förväntade frågorna har visat sig i flera undersökningar. Måhl redogör för en sådan där tjugo försökspersoner fick läsa tre kapitel i en bok. Efter varje kapitel fick försökspersonerna besvara ett antal frågor. Efter kapitel ett och två fick de endast detaljfrågor och när de så fick i uppgift att återge resonemang i kapitel tre klarade de inte av att lösa problemen. I stället försökte de bolla med lösa fakta för att dölja det hela. Måhl kommenterar:

När man i ett så här kortvarigt experimentellt sammanhang kan få så kraftiga effekter så förstår var och en vilket avgörande inflytande många års erfarenheter av prov i skolsammanhang har på vårt sätt att lära och därmed på hela vår uppfattning av kunskap (Måhl 1991, s.66f).

En tanke som nämns i djupintervjuerna är att om man endast har essäfrågor vet man inte om eleven kan grundläggande fakta. Men så tror jag inte att det är. Självklart behövs förkunskaper och faktakunskaper av olika slag (till exempel verktyg i form av begrepp och termer) för att analysen ska bli så bred som möjligt och faktiskt för att en analys ska kunna göras över huvud taget. Men svaren till en analyserande essäfråga kan avslöja bristen på sådan kunskap (alternativt visa att eleven äger sådan kunskap)? Nu tror jag visserligen inte att det nödvändigtvis är så att "återgivning" är den minst sofistikerade strategin för lärande och att analys är den mest sofistikerade. Situation, uppgift och syfte avgör vad som är mest lämpligt. Det ena är inte viktigare än det andra, men som lärare måste jag ge eleven båda sätten att tänka och då får det ena inte skymma det andra. Vidare har jag som lärare en skyldighet att följa kursplanen oavsett om jag uppskattar den eller inte.

Resultatet som kommit fram genom detta examensarbete förvånar mig en aning. Någonstans trodde jag att skriftliga kunskapsprov förändrats i utseende sedan jag själv tog studenten 1994. Jag trodde att paradigmskiftet hade fått större genomslag eftersom det idag pratas och skrivs så mycket om betyg och bedömning av olika slag. En analyserande fråga får aldrig stanna vid att "allt är rätt". Det är inte om detta frågan handlar. Och visst är kursplanerna röriga så till vida att de inte ger några konkreta exempel på vad som ska läras ut, men de är absolut inte röriga eller otydliga vad gäller vilka förmågor som ska uppmuntras.

Jag tror att skriftliga kunskapsprov fyller en viktig funktion i skolan av flera skäl. Rätt konstruerade och rätt använda utgör de viktiga instrument både vid utvärdering av lärarens

egen arbetsinsats, av den enskilde elevens insats, vid utvärdering av gruppens/klassens kunskapsnivå och även som en hjälp vid betygssättning. Skriftliga kunskapsprov kan mycket väl främja lärandet och det är, enligt min åsikt, det viktigaste målet med bedömning av alla slag. Jag förespråkar alltså inte på något sätt provens avskaffande. Visserligen säger inte skriftliga kunskapsprov allt men det gör inte något annat verktyg i skolan heller. En stor poäng med prov är att eleverna vet vad som bedöms och när det bedöms. Informell bedömning kan lätt bli godtycklig och risken är att man bedömer sådant man inte avser att bedöma. Nyström tar upp vinsten med skriftliga kunskapsprov:

Det är inte ovanligt att lärare säger att eleverna bedöms kontinuerligt. Bedömningen är integrerat med klassrumsarbetet och 'bedömer är något jag gör hela tiden'. Detta kan betraktas som ett ambitiöst försök från lärarens sida att göra bedömningen allsidig och att kunna bedöma process och inte bara produkt. [---] Trots att det tycks 'progressivt' att inte låta till exempel ett slutprov vara avgörande för betyget kan en ambition om ständig bedömning vara mycket skadlig för lärandemiljön. [---] Eleverna bör få möjlighet att lära sig utan att hela tiden bli bedömda (för betygssättning) och de bör få ställa hur dumma frågor som helst utan att riskera betyget. Men eleverna ska också veta vid vilken tidpunkt de förväntas ha skaffat sig en god förståelse och uppnått de mål som utbildningen eftersträvar (Nyström 2004, s.12).

Jag anser alltså att skriftliga kunskapsprov fyller en viktig funktion, men att det finns stora risker med dem om de används fel. De skriftliga kunskapsproven är kanske en ytterst liten del av alla "prov" en elev ställs inför under sin skoltid, *men* de påverkar eleven mer än de andra. Genom skriftliga kunskapsprov ger läraren en bild av vad han eller hon tycker är viktig kunskap. Eleven ser den bilden och tolkar sin egen intelligens och kunskap utifrån den, hur ofullkomlig bilden än är. Detta är en viktig insikt! Elevens självkänsla och identitet kan påverkas och påverkas av resultatet på de skriftliga kunskapsproven. Förhoppningsvis stärks självkänslan, men så är inte alltid fallet. Självkänslan och identiteten påverkar elevens framtid både vad gäller val av vidare studier och framtida anställningsformer. Därför är det mycket viktigt att lärare tar sin uppgift på allvar. I denna uppgift ligger regelbunden analys, utveckling och bearbetning av skriftliga kunskapsprov. Därför är det också mycket viktigt att skolläringar runt om i Sverige ger lärarna den tid samt de konkreta tips och analysredskap som behövs.

SAMMANFATTNING

Skriftliga kunskapsprov har diskuterats i århundraden och provens vara eller icke vara, deras utformning och syften skapar alltjämt debatt. Det finns alltså ett stort intresse för bedömningsforskning och därmed skriftliga kunskapsprov världen över. Internationellt sett är

de vetenskapliga arbetena många medan Sverige och Norden ligger efter. Under senare år har dock några intressanta svenska avhandlingar och sammanställningar lagts fram. Flera av författarna till dessa tecknar en historisk bakgrund till varför proven ser ut som de gör, samt pekar på olika kunskapssyner som påverkat läroplaner och därmed provkonstruktioner genom tiderna. Andra författare söker reda ut hur man på bästa sätt konstruerar ett skriftligt kunskapsprov, vilka frågor som lyfter fram olika sorters förmågor och vilka frågor som ger den mest rättvisa grunden för bedömning. Detta examensarbete kan ses som ett led i den aktuella svenska forskningen och har som syfte att på ett vetenskapligt sätt undersöka *varför skriftliga kunskapsprov i religionskunskap A ser ut som de gör och vilket syfte/vilka syften lärarna har med proven*. Utgångspunkten är tagen i tre frågeställningar som behandlar hur proven ser ut (med tanke på uppgifter med bundna svar respektive analyserande essäfrågor), vilka kursmoment som prövas med skriftliga kunskapsprov samt vad lärarnas syften är med proven.

Det primärmaterial som ligger till grund för arbetet består av tre delar: tjugo skriftliga kunskapsprov i religionskunskap A, 27 enkäter och fyra djupintervjuer. Hela materialet har samlats in från lärare verksamma på gymnasieskolor runt om i södra Sverige. Både kvantitativa och kvalitativa metoder har använts.

Vid analysen av de skriftliga kunskapsproven har koncentrationen lagts på frågekonstruktion (typ av frågor och ordval) samt vilka förmågor hos eleverna som frågorna stimulerar. Resultatet jämförs sedan med målen i kursplanen för religionskunskap A. De skriftliga kunskapsproven utgörs av 488 frågor och dessa delas in efter tre olika kravnivåer. De frågor som behandlar kunskaper om termer och begrepp är 198 till antalet, de frågor som utgörs av beskrivande essäfrågor är 211 till antalet och de analyserande frågorna är 79 till antalet. Den övervägande majoriteten av frågor är alltså uppgifter som söker redogörande svar och som i stort sett inte kräver någon analytiska förmåga. Resultatet stämmer väl överens med tidigare forskning som påvisat samma resultat. Däremot strider resultatet med kursplanens tankar om viktiga förmågor. Kursplanerna uppmuntrar kunskap som bygger på jämförelser, värderingar, reflektioner och argumentationer. I betygskriterierna för religionskunskap A är det tydligt, oavsett betyg, att bedömningens tyngdpunkt ska ligga på elevens förmåga att analysera.

Enkäten visar att det finns ett glapp mellan lärarnas syn på vilka syften skriftliga kunskapsprov *bör* ha och vilka syften de *faktiskt* har. Skriftliga kunskapsprov bör i första

hand vara ett analysredskap för eleven men i verkligheten används de skriftliga kunskapsproven främst som ett redskap vid betygssättning. Med tanke på att så stor andel av frågorna utgörs av redogörande frågor och med tanke på att kursplanens betygskriterier efterlyser analyserande förmågor är detta anmärkningsvärt och man måste därmed ställa frågan hur resten av betygsunderlaget ser ut: klassrumsdiskussioner, redovisningar, grupparbeten etc. Enkäten visar vidare, liksom de skriftliga kunskapsprov som samlats in, att det är världsreligionerna som dominerar vid provtillfällena. Hela 19 prov av tjugo behandlade någon av de stora religionerna. Detta trots att kursplanen för religionskunskap A även lyfter fram andra livsåskådningar och etik/moral som viktiga områden.

I djupintervjuerna framkommer anledningen till att världsreligionerna dominerar så kraftigt på proven. De flesta lärare anser att de stora religionerna lämpar sig bäst på skriftliga kunskapsprov medan till exempel etik och moral lättast behandlas under diskussioner lektionstid. Lärarna menar också att det är faktakunskaper som lämpar sig bäst att kontrollera genom skriftliga kunskapsprov medan den vidare tolkningen bedöms under lektionerna eller i redovisningar av annat slag.

Resultaten från primärmaterialet ställer intressanta frågor att arbeta vidare med och förhoppningen är att gymnasielärare och skolledare runt om i Sverige aktivt börjar ta del av den aktuella forskningen. Det är viktigt att det ges tid till lärarna så att de får möjlighet att på djupet analysera sina skriftliga kunskapsprov och ställa dem i relation till de styrdokument riksdagen har fastslagit ska gälla i svensk gymnasieskola.

KÄLLOR

Dysthe, Olga. (1996) *Det flerstämmiga klassrummet*. Lund: Studentlitteratur.

Hallberg P-G. (2000) ”Reflektioner kring kursplan 2000”. *Religion och livsfrågor*, Ohlsson, S-G (red.). Föreningen lärare i religionskunskap. 3/2000, s. 14-17.

Korp, Helena. (2003) *Kunskapsbedömning – hur, vad och varför*. Forskning i fokus, nr 13. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.

Larsson, Lars. (1986) *Skrifliga kunskapsprov*. Lund: Studentlitteratur.

Måhl, Per. (1991) *Betyg – men på vad?* Stockholm: HLS förlag.

Nyström, Peter. (2004) *Rätt mätt på prov – om validering av bedömningar i skolan*. Umeå: Umeå universitet Print & Media.

Patel, R. & Davidson, B. (2003) *Forskningmetodikens grunder*. Lund: Studentlitteratur.

SAOL12. (1998) *Svenska Akademiens ordlista över svenska språket* (12:e uppl.): Nordstedts Ordbok.

Skolverket. (2000) *Kursplaner och betygskriterier*. (Internet. http://www.skolverket.se/kursinfo/00_01/skolform/11/alt_nav/11HTML).

Skolverkets exempelsamling. (2005) ”Likvärdig bedömning och betygsättning i religionskunskap”. *Religion och livsfrågor*, Ohlsson, S-G (red.). Föreningen lärare i religionskunskap. 2/2005, s. 20-22.

Svenska Språknämnden. (2002) *Svenska skrivregler*. Stockholm:Liber.

Wedman, Ingemar. (1988) *Prov och provkonstruktion*. Stockholm: Liber, Utbildningsförlaget.

BILAGA 1

Frågekonstruktion – exempel

A. Kunskaper om termer och begrepp

1. Vad betyder ordet *kosher*? (1p).
2. Så benämns återfödelsekretsloppet i hinduism och buddhism. (1p).
3. Till minne av vad firar judarna påsk? (4p).
4. Markera på kartan islams heligaste plats.
5. Vad kallas islams lagstiftning?
6. Judendom är en monoteistisk religion. Rätt eller fel? (1p).
7. Vad kallades Muhammeds efterträdare? a) mullor b) imamer c) ayatollor d) kalifer (1p).
8. Vad betyder *evangelium*? (1p).
9. ”Tapperhet, kraftfullhet, beslutsamhet, rådighet, djärvhet i strid, generositet och ledarskap är de egenskaper som bestämmer en.....:s handlande”. (0,5 p).
10. Vilket är slutmålet för hinduer och buddhister? (2p).

B. Beskrivande essäfrågor

1. Ge exempel på fyra muslimska levnadsregler (4p).
2. Vi har tagit upp ett antal hinduiska frälsningsvägar på lektionerna och tre av dem nämns också i läroboken. Två av dem anses leda ända fram till målet. Namnge (svenska och sanskrit) och redogör för *en* av dessa två! (3p).
3. Hur ser judar på Jesus? (2p).
4. Rita en symbol för vardera religion och förklara, varför Du ritat just den!
5. Islams fem pelare och något viktigt för var och en. (8p).
6. Vilka olika former av judendom finns det idag? Vad kännetecknar dem? (6p).
7. Staten Israel styrs efter Tora. Rätt eller fel? (1p).
8. Rita symbolen för DAO och förklara den!
9. Hinduismen har ingen speciell grundare. Hur kom religionen då till? (3p).
10. Vilka är ”De tre juvelerna”? (3p).

C. Analyserande essäfrågor

1. *Maten i världsreligionerna* – regler och föreskrifter. (Tillåtet, förbjudet, varför?, särskilda regler för särskilda perioder, likheter och skillnader mellan religionerna. I denna uppgift

behöver du dra dig till minnes vad du lärde dig om hinduismen och buddhismen och ta in dessa religioner i jämförelsen). (Frågan betygssätts).

2. Förklara skillnaden mellan *konsekvensetik* och *pliktetik* när det gäller att bedöma om en handling är rätt eller orätt. (3p).

3. Diskutera om judarnas tro att de är utvalda har varit positivt eller negativt för dem. (2p).

4. Du träffar en buddhist, en hindu, en muslim och en jude och ni börjar diskutera religion. Du vänder Dig till dem i tur och ordning för att med några få ord försöka förklara, vad som utmärker just kristendomen jämförd med deras olika religioner. Vad säger Du?

5. I Romarbrevet 7 skriver Paulus: ”Det goda som jag vill, det gör jag inte, utan det onda som jag inte vill, det gör jag”. Han frågar sedan: Vem ska frälsa mig? Svaret ger han själv: ”Gud vare tack, genom Jesus Kristus vår Herre!”. Vad tror du ligger bakom Paulus resonemang? (3p).

6. Beskriv följande termer: brahman, atman, samsara, karma, moksha och kast. Hur hänger de ihop? (8p).

7. Vad är gemensamt för de fyra religioner vi studerat? (10p).

8. Hur löser du teodicéproblemet? I ditt välmotiverade svar ska du även ta ställning till judendomens och kristendomens lösning? (10p).

9. Vilka likheter och skillnader finns det mellan hinduismen och buddhismens uppfattning av samsara och karma? (4p).

BILAGA 2

Till lärare i religionskunskap A

ENKÄT OM SKRIFTLIGA KUNSKAPSPROV

Mitt namn är Katrin Modig och jag läser till gymnasielärare på Kristianstad högskola. Under hösten skriver jag examensarbete om skriftliga kunskapsprov i religionskunskap, kurs A. Jag undersöker hur skriftliga kunskapsprov i religionskunskap A ser ut, varför de ser ut som de gör och vilket syfte lärare har med sina prov.

Vill du hjälpa mig? Jag skulle vara mycket tacksam om du fyller i enkäten nedan och skickar tillbaka till mig, antingen via mail eller via vanlig post. Har du frågor går det bra att kontakta mig.

Hälsningar
Katrin Modig

Glansabovägen 52 • 296 38 Åhus • 044-12 68 77 • katrin.modig@globalnet.net

Du har varit aktiv lärare under:

- 10 år
 11-20 år
 21-30 år
 31-40 år
 41- år

1. Vilka syften bör skriftliga kunskapsprov i första hand ha (rangordna med siffror, där siffran 1 har högsta prioritet)? Prov bör i första hand vara:

	Ett redskap vid betygssättning.
	En slutlig kontroll av om ämnesavsnittets mål uppnåtts.
	Ett analysredskap för eleven så att dennes inläring kan befrämjas.
	En kontroll för att se om undervisningen varit anpassad till klassens/gruppens inläringssituation.
	Annat, nämligen:

2. Dina skriftliga kunskapsprov är i första hand (rangordna med siffror, där siffran 1 har högsta prioritet):

	Ett redskap vid betygssättning.
	En slutlig kontroll av om ämnesavsnittets mål uppnåtts.
	Ett analysredskap för eleven så att dennes inläring kan befrämjas.

	En kontroll för att se om undervisningen varit anpassad till klassens/gruppens inlärningsituation.
	Annat, nämligen:

3. De skriftliga kunskapsprov du ger behandlar till största del (rangordna med siffror där siffran 1 har högsta prioritet):

	Världsreligionernas tro och tradition.
	Andra livsåskådningars uttrycksformer och tro.
	Tillämpning av olika etiska teorier på aktuella samhällsfrågor.
	Elevens egen förmåga att uttrycka och argumentera för sitt eget sätt att tolka livet.
	Annat, nämligen:

4. Hur ofta diskuterar du dina provs uppgifter och utformning med kollegor?

- Aldrig
 Sällan
 Ibland
 Ganska ofta
 Regelbundet

5. Om du diskuterar provens uppgifter och utformning, vad handlar samtalen främst om (rangordna med siffror där siffran 1 har högsta prioritet)?

	Frågekonstruktion och frågetyp
	Bedömning och poängsättning
	Provet svårighetsgrad
	Antal frågor och hur väl provet täcker området i fråga
	Provet syfte
	Annat, nämligen:

6. Hur mycket anser du att kursplaner styr dig vid val av provfrågor?

- Inte alls
 Något lite
 Delvis
 Mycket
 Helt och fullt

TACK för din hjälp!

BILAGA 3

Djupintervju – skriftliga kunskapsprov i religionskunskap A

Hur länge har du varit verksam som lärare?

Vilka kursmoment kan prövas med skriftliga kunskapsprov?

Finns det några moment som kräver andra metoder?

Vilket/vilka syften har du med skriftliga kunskapsprov?

Använder du dig mest av uppgifter med bundna svar eller av analyserande essäfrågor?
Varför?

Vad finns det för för- och nackdelar med uppgifter med bundna svar respektive analyserande essäfrågor? Hur tänker du om respektive frågetyp?

Är det lätt att vissa kursavsnitt blir överrepresenterade? Vilka i så fall?

Finns det kursavsnitt som du aldrig sätter ett skriftligt kunskapsprov på? Varför?/Varför inte?

Har dina frågor ändrats med tiden? Varför/varför inte?

Ställer religionsämnet speciella krav när det gäller utformning av skriftliga kunskapsprov?

Underlättar eller försvårar kursplanens formuleringar arbetet med att sätta skriftliga kunskapsprov?