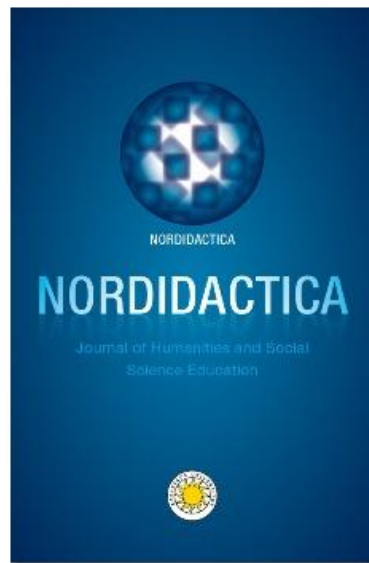


Bedömning som ett kunskapsideologiskt ställningstagande: lärares bedömningsstrategier och samhällskunskapsämnets laborativa, analytiska och avgränsade kunskapsinnehåll

Mikael Berg



Nordidactica

- Journal of Humanities and Social Science Education

2020:3

Nordidactica – Journal of Humanities and Social Science Education

Nordidactica 2020:3

ISSN 2000-9879

The online version of this paper can be found at: www.kau.se/nordidactica

Bedömning som ett kunskapsideologiskt ställningstagande: lärares bedömningsstrategier och samhällskunskapsämnets laborativa, analytiska och avgränsade kunskapsinnehåll

Mikael Berg

Högskolan Dalarna & Västerbergslagens Utbildningsförbund

Abstract: During the last decade, the Swedish research field has gained an increasing interest in what knowledge content to use in the subject of social science. However, less interest has been given the didactical questions on how and what relates to each other in constructing knowledge content. The aim of this article is, therefore, to explore how teacher's assessment strategies relate to selecting knowledge content. The method used is semi-structured interviews with four experienced secondary school teachers on how they work with assessment. The results show three assessment strategies, which are reasoning, systematic and correcting assessment strategies. In different ways, the assessment strategies then relate to several knowledge content positions. Firstly, to a more tentatively and elaborating position with focus on the student's questions. Secondly, to an analytical and progress-oriented position with focus on disciplinary concepts. Finally, to a more definitive and orienting position with focus on democratic values. Therefore, I argue that we need to pay more attention to the didactical question of how and what relates to understanding the complexity in constructing a knowledge content.

KEYWORDS: ASSESSMENT PRACTICE, ASSESSMENT STRATEGIES, SUBJECT DIDACTICS, SOCIAL SCIENCE DIDACTICS, SOCIAL SCIENCE CONCEPTS.

About the author: Mikael Berg är universitetslektor i Pedagogiskt arbete vid Högskolan Dalarna och lektor vid Västerbergslagens Utbildningsförbund. Han disputerade 2014 på avhandlingen Historielärares ämnesförståelse: Centrala begrepp i historielärares förståelse av skolämnet historia. Hans forskning har bland annat rört möjligheten att utveckla praktikinära historiedidaktiska begrepp. På senare år har forskningsintresse även riktats mot lärares arbete med bedömning i samhällskunskap och historia utifrån kunskapsideologiska perspektiv, samt SO med inriktning mot social hållbarhet. Mikael har även mångårig erfarenhet som gymnasielärare.

Inledning: bedömning som ett kunskapsideologiskt ställningstagande

På ett sätt har lärares arbete, alltsedan allmänna skolans införande, i någon mening bestått i att välja ut ett kunskapsinnehåll för ett ämne eller en kurs. Det har av tradition gjorts i relation till bland annat skolans styrning och elevernas förkunskaper, men även i relation till vilka undervisningsmetoder som är lämpliga för det valda kunskapsinnehållet (Shulman, 1986; Karlefjärd, 2012). Så har också mycket forskning ägnats åt frågan om exempelvis samhällskunskapsämnet kunskapsinnehåll (Kristiansson, 2014, 2017; Christensen, 2015). Mer sällan har frågan ställts på vilket sätt den didaktiska *hur-frågan*, det vill säga hur man väljer att arrangera undervisningen, påverkar den didaktiska *vad-frågan*, det vill säga kursernas kunskapsinnehåll (jfr Henriksson Persson, 2018). I den här artikeln riktas av den anledningen intresset mot i vilken mån, och i så fall på vilket sätt, lärares arbete med bedömning i ett vidare perspektiv får konsekvenser för samhällskunskapsämnet kunskapsinnehåll. Motivet till att ställa frågor om relationen mellan samhällskunskapsämnet kunskapsinnehåll och lärares arbete med bedömning är att tidigare studier av provkonstruktioner i samhällskunskap visat att proven ger uttryck för olika former av kunskapsinnehåll. (Odenstad, 2010; Jansson, 2011).

En sådan möjlig relation mellan kunskapsinnehåll och bedömning och som pekar på relevansen för denna problemställning indikeras väl av citaten nedan där Louise, lärare i samhällskunskap för högstadiet, beskriver vad som kännetecknar samhällskunskapsämnet kunskapsinnehåll. I det första citatet beskriver hon det som hon ser som en ganska vanlig situation i arbetet med samhällskunskap, att lektionerna sällan blir som det var tänkt i förväg.

En utmaning är att när jag går in på en lektion så törs jag nog hävda att på 16 år så har jag inte kommit och gjort det jag hade tänkt när jag gick in. Det betyder inte att det har varit någonting där jag skjuter från höften eller att det har varit någonting som blir på någon sådan halvdan variant eller vad det nu kan vara, utan för att samhällskunskap, för mig är ju ett ämne som måste utgå från där eleverna är i samhället. Deras medvetenhet om samhället och det som faktiskt händer i samhället. /.../ Jag tycker att det blir, det ökar angelägenhetsgraden. (Louise)

Som noterat säger hon att lektionerna, trots osäkerheten, för den sakens skull inte är oplanerade, utan för att ämnet är konstruerat så. Hon menar att det beror på att samhällskunskapsämnet baseras på elevernas medvetenhet om och relation till det som händer i det omgivande samhället. Läraren avslutar med att säga att det till synes gör ämnet mer angeläget. I det andra citatet pekar Louise på att hon därför behöver ha en medvetenhet för hur hon ska hantera bedömningsfrågor i sådana situationer.

Så att långtidsplaneringen finns inte längre men jag kan mina styrdokument och jag har vinnlagt mig om att kunna dom så att jag inte är orolig för att inte få med det jag ska. Sedan jobbar jag ju alltid, jag är en vän utav matriser. Jag har faktiskt framme en här med samhällskunskapen då da. Nu var det här Samhällskunskap grund med både kriterier för åk 6 och åk 9 och sedan har jag då gjort en liten sammanfattning gentemot innehållet, ämnesinnehållet.

Det här är ett dokument som är levande för mig hela tiden. Där ser jag var är gruppen som helhet och vart är individen på väg? (Louise)

Som framgår i utsagan ovan säger hon att hon således valt bort långtidsplaneringar, men att hon kan sina styrdokument, de är ”levande hela tiden” i arbetet med eleverna. Med det som grund har hon ständigt möjlighet att stämma av både gruppens och den enskildes kunskapsutveckling. På så sätt är bedömning en ständigt närvarande fråga i lärarens sätt att arbeta med samhällskunskapsämnet där olika ställningstaganden görs fortlöpande för vad som är adekvat kunskap.

Situationen som Louise beskriver antyder att samhällskunskapsämnets innehåll många gånger formuleras didaktiskt i relation till elevernas frågor och det omgivande samhällets händelser (jfr Christensen, 2015, s. 16). Det här bekräftas bland annat i undersökningar av Olsson (2016) och Morén (2017) där arbetet med aktualiteter och samhällsfrågor bidrar till ett mångfacetterat kunskapsinnehåll (Olsson, 2016, s. 308; Morén, 2017, s. 59). Det gör att samhällskunskapsämnets syfte och innehåll ofta varit föremål för diskussion (Sandahl, 2018; Blanck & Lödén, 2017; Christensen, 2015; Børhaug, Hunnes & Samnøy, 2015). Bland andra Kristiansson framhåller att kunskapsinnehållet i samhällskunskap är mångfacetterat och påverkat av politiska kompromisser och en diskussion inom olika vetenskapliga discipliner när det gäller ett önskvärt kunskapsinnehåll (Kristiansson, 2014, 2017; Englund, 1986).

En avgränsning av ämnesinnehållet behöver emellertid ändå göras i relation till elevernas kunskaper. Till syvende och sist är det den enskilda läraren som har att arbeta med bedömningsfrågor i relationen till bland annat kursplanens skrivningar, ett tänkt kunskapsinnehåll och elevens kunskapsutveckling (Karlefjärd, 2011). I detta behöver lärarna i något givet läge värdera vad det är för kunskap som är eftersträvarsvärd i relation till kursplanen (jfr Persson, 2017, s. 187 – 188). Det här är även något som visat sig i tidigare forskning när kunskapsinnehållet i lärarnas provkonstruktioner har undersökts (jfr Jansson, 2011, s. 138 – 139). Således kan arbetet med bedömning ses som ett kunskapsideologiskt ställningstagande. Olika urval av signifikant kunskap görs som därmed hypotetiskt kan relateras till olika kunskapsideologiska positioner.

När det gäller samhällskunskapsämnet kan det inom internationell, nordisk och svensk forskning ses ett antal olika kunskapsideologiska positioner (jfr Christensen & Christensen, 2015, s. 49; 58 – 59; Olsson, 2016, s. 29 – 93). En liknande diskussion kan även ses inom historieämnet (jfr Lee, 2005; Barton & Levstik, 2009; Berg & Irisdotter Aldenmyr, 2016). Å ena sidan en position med ett mer väldefinierat och avgränsat ämnesinnehåll. I fokus sätts ämnets proceduriella disciplinära vetenskapliga begrepp och ämnesområden som hämtas från exempelvis statsvetenskap och nationalekonomi (Blanck & Lödén, 2017; Sandahl, 2018; Christensen & Christensen, 2015). Å andra sidan kan en position iakttas där elevens livsvärld tas som utgångspunkt med större fokus på ett mer identitets- och existentiellt inriktat samhällskunskapsämne (Christensen & Christensen, 2015). Intresset riktas således mot elevers egna frågor i relation till olika samhällsfenomen och skeenden (jfr Morén, 2017). På så sätt antas en mer prövande och mindre inramad hållning till ämnesinnehållet (Högberg, 2017; Sandahl, 2018).

Ett sätt att studera den mångfacetterade innehållsfrågan i samhällskunskap är sålunda, som läraren Louises utsaga visar, i relation till lärarnas arbete med konkreta situationer. En sådan situation är bedömning där ett urval görs av vilken kunskap som är central (Odenstad 2010, s. 96 – 109). Som en parallell gör Persson (2019) en kunskapsideologisk analys av de läromedelsfrågor elever förväntas arbeta med i historia. Han finner på ett liknande sätt frågor som är slutna, elevorienterade och disciplinära (Persson, 2019). Det här är även ett resultat som kan ses i Berg & Persson (2020b) där de visar hur arbetet med kursplanens begrepp *nyansering* i samhällskunskap som antingen kan var öppet och prövande där elevens hållning efterfrågas, eller mer korrigerande där ämnets ramar avgränsar ämnesinnehållet (Berg & Persson, 2020b).

I den här artikeln riktas således intresset mot kunskapsinnehållet i samhällskunskap genom att undersöka relationen mellan de didaktiska hur- och vad-frågorna. Artikeln bygger på intervjuer med fyra högstadielärare i samhällskunskap och deras erfarenheter av arbetet med bedömning i samhällskunskap. Artikeln har därmed en explorativ ansats där det övergripande syftet, utifrån de medverkande lärarnas utsagor, är att undersöka om och i så fall på vilket sätt arbetet med bedömning påverkar urvalet av kunskapsinnehåll i samhällskunskap i en kunskapsideologisk mening. Resultatet, och artikelns explorativa ansats, ska därmed ses som ett första insteg att närmare studera relationen mellan lärares arbete med bedömning(hur-frågan) och samhällskunskapsämnet kunskapsinnehåll(vad-frågan).

Det här är därmed en artikel som låter sig motiveras på flera plan. För det första ges ett kunskapsbidrag till den tidigare forskningen om bedömning inom samhällskunskap som framförallt har haft sin inriktning mot provkonstruktioner (jfr Odenstad, 2010; Jansson, 2011; Lindmark, 2013). För att kumulativt bredda den forskning som finns i detta fält efterfrågar Berg & Persson (2020a) forskning som dels tar fasta på lärares erfarenheter kring komplexa processer i bedömningsarbetet, dels forskning som tar fasta på bedömningsarbete ur fler perspektiv än provkonstruktioner. För det andra ger den här artikeln ett kunskapsbidrag till frågan om vilket ämnesinnehåll samhällskunskapsämnet kan ha ur ett kunskapsideologiskt perspektiv. Framförallt syftar den här artikeln till att ge ett kunskapsbidrag till frågan hur arbetet med bedömning, en av flera didaktiska hur-frågor, får kunskapsideologiska implikationer för inriktningen av samhällskunskapsämnets innehåll och den didaktiska vad-frågan.

Kunskapsinnehållet i samhällskunskap: bedömningens betydelse

Den slutsats som kan dras är att kunskap i skolan inte är ett helt igenom neutralt begrepp. Ett val görs alltid. Vissa ting väljs ut som värdefull kunskap medan annat väljs bort. Vad som väljs ut och vad som väljs bort har med perspektiv och makt att göra. Det sägs att "kunskap är makt". Klart är att det ligger makt i att kunna välja ut den kunskap som barn och unga ska ges i skolan. Debatten om kunskapen i skolan måste därför ständigt föras. (Svingby, 1985, s. 23)

I en diskussion om vad samhällskunskapsämnet bör innehålla konstaterar Svingby att kunskap i ett ämne inte är neutralt. Det sker alltid ett urval där vissa kunskaper väljs till och andra väljs bort utifrån olika kunskapsideologiska perspektiv (jfr Christensen

och Christensen, 2015, s. 58 – 59). Det här har visat sig få särskilt stort genomslag när det gäller arbetet med examinationer. Bland andra Jansson (2011, s. 65 – 107) visar hur lärare i olika grad lägger vikt vid att minnas, förstå, tillämpa, analysera, värdera och skapa när de konstruerar prov i samhällskunskap. Så väl Jansson (2011) som Odenstad (2011) och Karlsson (2011) påvisar i sina studier att de olika tematiker som bearbetas i samhällskunskapskurser examineras mot olika kunskapsaspekter. I teman som i högre grad är inriktade mot samhällets olika institutioner är det vanligare med examinationer riktade mot faktakunskaper, medan examinationer riktade mot olika typer av samhällsfrågor mer är riktade mot förståelsekunskaper (Odenstad, 2010, s. 109 – 131; Karlsson, 2011, s. 67 – 87).

Odenstad visar även att examinationer som är formulerade för samma kurs har olika kunskapsinnehåll beroende av om kursen läses vid gymnasiet studie- eller yrkesförberedande program. Examinationerna för de studieförberedande programmen var i högre grad inriktade mot förståelsekunskaper medan motsvarande examinationer formulerade för yrkesprogrammen i högre grad var inriktade mot faktakunskaper (Odenstad, 2010, s. 163 – 169). Vad både Lindmark och Odenstad finner är även att examinationer som genomförs som skriftliga prov i högre utsträckning är inriktade mot faktakunskaper och muntliga examinationer oftare är inriktade mot förståelsekunskaper (Lindmark, 2013, s. 150 – 153). Det gör i sin tur att kunskapsinnehållet i de muntliga examinationerna i större omfattning riktar in sig mot medborgarfostran, medan de skriftliga examinationerna har ett större fokus på disciplinär begreppsförståelse (Lindmark, 2013, s. 147).

Vid beaktan av den forskning som gjorts om samhällskunskapsämnet kunskapsinnehåll i relation till examinationer kan sålunda några slutsatser dras. För det första att sättet man arbetat med examinationer, mestadels med skriftliga prov, får stort genomslag för vilket kunskapsinnehåll som används i kurserna. Det är därmed möjligt att betrakta bedömning som just ett kunskapsideologiskt ställningstagande i och med det urval av kunskapsinnehåll som görs i undervisningen. Det andra är att den forskning som gjorts med inriktning mot bedömning i samhällskunskap varit inriktad mot arbetet med examinationer och till största delen mot skriftliga prov. Framförallt har intresse riktats mot mer allmänna kunskapsteoretiska perspektiv i de analyser som gjorts (jfr resultat från Berg & Persson, 2020a, s. 15 – 18).

Mot bakgrund av den tidigare forskningen om framförallt provens betydelse för vilket kunskapsinnehåll som väljs för samhällskunskapsämnet finns det därför anledning att ställa sig frågan på vilket sätt bedömning i en vidare mening påverkar kunskapsinnehållet i samhällskunskap. Framförallt att ta fasta på de erfarenheter lärarna har när det gäller arbetet med bedömningsfrågor. Vilka olika strategier har lärare för arbetet med bedömning framförallt i relation till samhällskunskapsämnet mångfacetterade urval av kunskapsinnehåll?

Lärares bedömningstrategier i mångfacetterade undervisningssituationer

Osäkerheten och möjligheterna gällande vilka frågor som kan komma att behandlas i specifika undervisningssituationer förutsätter en beredskap att hantera ett

kunskapsinnehåll som tar en annan väg än det var tänkt (Irisdotter Aldenmyr, 2020). Det är, som noterats ovan i tidigare forskning, att betrakta som en inkorporerad del av samhällskunskapsämnet kunskapsinnehåll (jfr Kristiansson, 2014; 2017). Det här är även något som läraren Louise betonar i det inledande citatet där hon påtalar vikten av beredskap för olika typer av kunskapsinnehåll i relation till eleverna och det omgivande samhället. Mångfacetterade undervisningssituationer ska således inte ses som oplanerade eller oväntade, utan istället som en återkommande del av arbetet med samhällskunskapsämnet (Grönlund, 2019, s. 224).

Lärarkyrket i allmänhet, och arbetet med samhällskunskap i synnerhet, omfattas således av stor komplexitet där vardagsnära komplexa frågor behöver övervägas med hjälp av lärares erfarenhet (jfr Shulman, 1986; Berg, 2014; Karlefjärd, 2012; Irisdotter Aldenmyr, 2020; Karlsson, 2011). Frågan om bedömning i samhällskunskap framhålls som en särskilt komplex fråga att hantera (Karlsson, 2011 s. 15 – 16). I den här artikeln används begreppet *strategi* för att beskriva lärares tal om hur de hanterar bedömning i relation till samhällskunskapsämnet kunskapsinnehåll. På liknande sätt använder Lipsky med flera begreppet strategi för att visa hur lärare hanterar komplexa situationer i undervisningen (Lipsky, 1980). Det kan jämföras med Nygren som använder strategibegreppet för att belysa lärares arbete med de didaktiska frågorna *vad, hur* och *varför* (Nygren, 2009). Han finner att lärarna över tid har utvecklat metoder, undervisningsinnehåll och mål som blivit mer tongivande i lärarnas sätt att arbeta och som benämns undervisningsstrategier (s. 85).

En strategi ska således förstås som återkommande och tongivande sätt att hantera komplexa frågor i lärarprofessionen. Karlsson konstaterar att bedömning utgör en sådan komplex fråga (Karlsson, 2011, s. 15 – 16). I syfte att undersöka hur lärare hanterar olika dilemmasituationer i relation till bedömning använder sig därför Karlsson (2011) även av strategibegreppet för att identifiera hur de arbetar med dilemmaproblemen, exempelvis i relation till styrdokument (Karlsson, 2011, s. 85 – 94). För att hantera dessa dilemman har lärarna utvecklat olika strategier, bland annat stegvis introduktion av betygskriterierna (Karlsson, 2011, s. 89). På så sätt påvisar Karlsson att lärarna i relation till så väl läraryrkets-, bedömnings- och samhällskunskapsämnet komplexitet, utarbetat ett antal olika strategier för att hantera sådana dilemmasituationer (Karlsson, 2011, s. 87 – 115).

En *bedömningsstrategi* ska i den här artikeln således förstås som lärarnas sätt att beskriva återkommande och tongivande sätt att arbeta med bedömning. Till skillnad från tidigare studier av samhällskunskapsämnet kunskapsinnehåll och bedömning, där fokus riktats mot bedömning av examinationer och då främst skriftliga prov, syftar bedömningsstrategibegreppet i denna artikel att rikta fokus mot hur de beskriver arbetet med bedömning i fler undervisningssituationer än vid enbart provsituationer. När Karlsson (2011) undersöker strategier för att hantera dilemman i samband med bedömning identifieras olika handlingar som lärarna vidtar för att lösa det dilemma som de står inför. Till exempel strategin att eleverna skriver loggbok i syfte att bearbeta sin kunskapsutveckling, eller att arbeta med bedömningsexempel för att påvisa kunskapskriteriernas innehåll (Karlsson, 2011, s. 89). På liknande sätt ska här

bedömningstrategier förstås. Det utgörs av olika aktiviteter som lärarna beskriver att de vidtar i arbetet med bedömning som är både tongivande och återkommande.

Analysram: Samhällskunskapsämnetts kunskapsinnehåll i lärares bedömningstrategier

I ett utbildningshistoriskt- och läroplansteoretiskt perspektiv har samhällskunskapsämnet över tid tillskrivits så väl skiftande kunskapsinnehåll som syften. Ämnets innehåll har således vid olika tillfällen präglats av spänningar mellan i huvudsak två olika kunskapsideologiska spänningsfält. Det ena handlar om spänningen mellan å ena sidan ett disciplinärt ämne med fokus på akademins ämnesbegrepp och å andra sidan ett ämne inriktat mot värdegrundsfrågor. Det andra handlar om spänningar mellan om ämnets innehåll ska utgöra utgångspunkt eller om elevens livsvärld ska vara i fokus (jfr Olsson, 2016, s 29 – 99; Blanck & Lödén, 2017; Sandahl, 2018). På så sätt menar Christensen och Christensen att dessa båda kunskapsideologiska spänningsfält i relation till varandra kan utgöra en utgångspunkt till förståelse av samhällskunskapsämnetts kunskapsinnehåll (Christensen & Christensen, 2015, s. 49 - 52).

I syfte att göra en bedömning av den kunskapsideologiska inriktningen i lärarnas tal om deras bedömningstrategier prövas lärarnas utsagor i den här artikeln mot ett antal olika sätt att se på samhällskunskapsämnetts kunskapsinnehåll i provkonstruktioner som i olika grad berör dessa övergripande kunskapsideologiska spänningsfält (Odenstad, 2010; Lindmark, 2013). De positioner som identifierats i den tidigare forskningen byggs i sin tur upp på en rad underliggande ämnesbegrepp (jfr Kristiansson, 2014; Sandahl, 2015). I den här artikeln väljs således studier bort som valt att göra analysen utifrån en uppdelning av kunskap i fakta och färdighet (jfr. Jansson, 2011; Karlsson, 2011). Det motiveras med att det här är en artikel som i första hand har en ämnesdidaktisk utgångspunkt där samhällskunskapsämnetts begreppsbyggnad står i fokus snarare än mer generella taxonomier över kunskap (jfr Berg & Persson, 2020a).

Till att börja med går det att identifiera ett kunskapsinnehåll som Odenstad beskriver som samhällskunskapsämnet som *diskussionsämne*. I detta sätts fokus mot att eleverna själva ska ta ställning i olika frågor och även underbygger sina ståndpunkter. I mångt och mycket efterfrågas och premieras elevernas egna frågor (Odenstad, 2010, s. 154 – 158). Det här är en position som kan liknas vid det som Lindmark benämner medborgarfostran. Även här sätts fokus på elevernas egna diskussioner och eget ställningstagande i olika samhällsfrågor. I det här sättet att se på ämnets kunskapsinnehåll tonas om möjligt ämnesinnehållet ned men att det är viktigt att kunna anlägga kritiska perspektiv på samhället (Lindmark, 2013, s. 154).

Ett mer disciplinärt sätt att se på samhällskunskapsämnetts kunskapsinnehåll kan ses i det som Odenstad benämner samhällskunskap som *analysämne*. Det är ett kunskapsinnehåll som präglas av samhällskunskapsämnetts disciplinära begrepp och förmågor. Det handlar om att kunna se orsaker och konsekvenser i olika frågor och på så sätt göra analyser av olika samhällsfenomen. Det handlar även om att lyfta fram för- och nackdelar med olika perspektiv (Odenstad, 2010, s. 154 – 158). Även Lindmark

identifierar ett sätt att se på ämnet som påminner om analysämnet. Han pekar då på att stort fokus läggs vid att analysera, förklara och granska olika samhällsföreteelser. Här läggs särskild vikt vid analytiska begrepp och mindre vikt vid något specifikt innehåll (Lindmark, 2013, s. 155).

En tredje position kan iaktas i det Odenstad benämner *orienteringsämne*. Det handlar om grundläggande och orienterande kunskaper om hur samhället fungerar. Här finns också en inriktning mot olika värdefrågor så som demokratifrågor. Det handlar i första hand om kunskap om samhällets olika institutioner där stort fokus läggs på ämnets innehåll (Odenstad, 2010, s. 154 – 158). Även Lindmark finner ett sätt att förstå ämnet där fakta och begrepp är centrala. Inriktningen är samhällets uppbyggnad och funktion (Lindmark, 2013, s. 156). Närliggande Odenstads orienteringsämne med fokus på värdefrågor finner även Lindmark en position med fokus på demokratifostran i relation till den enskilde eleven (jfr Lindmark, 2013, s. 156; Børhaug, 2011).

Som ett led i att granska vilket kunskapsinnehåll som kan identifieras i lärarnas tal om bedömningstrategier kommer särskild vikt att läggas på vilka ämnesbegrepp som lärarna använder sig av (jfr Kristinssons, 2014; 2017). Analysen kommer att skilja mellan det som dels benämns innehållsbegrepp, dvs, begrepp som ränta, statschef, påföljd eller riksdag, dels proceduriella begrepp som riktar in sig på förmågor som källkritik, orsak/verkan och perspektivtagande. De ämnesbegrepp som hypotetiskt är möjliga att identifiera kommer att söka kategoriseras och sedan att prövas mot de tre övergripande positioner som definierats ovan utifrån Odenstad (2010) och Lindmarks (2013) studier för att göra en bedömning av innehållets kunskapsideologiska inriktning.

Det finns således två centrala forskningsfrågor i den här artikeln. (1) Den första handlar om att undersöka vilka bedömningstrategier som kan identifieras i lärarnas tal om arbetet med bedömning i samhällskunskap. (2) Den andra forskningsfrågan riktas mot vilka olika ämnesbegrepp som kan identifieras i det tal om bedömningstrategier som artikelns lärare använder sig av i samhällskunskap.

Metod och disposition

Studien är gjord med lärare vid tre olika grundskolor i tre mindre kommuner i Mellansverige. De lärare som deltagit i studien har alla minst sex års erfarenhet av att ha jobbat med bedömning i samhällskunskap och kan på så sätt sägas vara erfarna lärare (jfr Nygren, 2009, s. 13 – 14). Studien är på så sätt möjlig att betrakta som en fallstudie. Det innebär att de medverkande lärarnas utsagor ska ses som enskilda exempel i en specifik kontext, samtidigt som lärarnas utsagor även utgör exempel på den angivna kontexten (jfr Yin, 2009, s. 3 – 7). Resultatet i studien är således ett utslag av de medverkade lärarnas individuella utsagor, men samtidigt som ett utslag av deras långa erfarenhet av bedömningsarbete i samhällskunskap. Lärarna ger således uttryck för uppfattningar om bedömning som är förekommande bland erfarna lärare i samhällskunskap. Därmed inte sagt att lärarnas utsagor representerar alla de positioner som är möjliga att inta i de frågor som diskuteras. Det här är därför en första explorativ studie där resultatet återspeglar de medverkande lärarnas uppfattningar. Det finns emellertid ett värde med studien eftersom den utgör en första undersökning av en

tidigare underbeforskad fråga (jfr Schüllerqvist & Osbeck, 2009, s. 23). Resultatet och tolkningen av empirin kompareras även mot resultat från tidigare forskning om kunskapsinnehållet i samhällskunskapsprov, samt teoretiskt utifrån forskning som behandlar kunskapsideologiska positioner inom samhällskunskapsämnet, i syfte att ge resultatet en tydligare förankring (jfr Odenstad, 2010; Christensen & Christensen, 2015, s. 49; 58 – 59).

Med motivet att iaktta intersubjektiv prövbarhet beskrivs nedan de mått och steg som vidtagits avseende studiens metod (jfr Dahlgren & Florén, 1996, s. 243). I ett första steg togs kontakt med skolledarna för respektive kommun för att kunna kontakta erfarna lärare i årskurs sju till nio i samhällskunskap (jfr Persson, 2017). Lärarna kontaktades via e-post med information om projektets inriktning och en fråga om att få kontakta dem via telefon för att höra om deltagande i studien. En vecka före intervjuerna skickades intervjufrågorna ut till respektive lärare med e-post. Intervjuerna spelades in med mp3-spelare och avkodades i samband med att de transkriberades till skrift (jfr Berg, 2014).

Intervjuerna genomfördes som semistrukturerade intervjuer med fyra samhällskunskapslärare i årskurs sju till nio. Det innebar att intervjuerna var baserade på ett antal övergripande frågor men att fria följdfrågor kunnat ställas vid behov (Esaiasson m.fl., 2007, s. 298 - 301). Intervjufrågorna, som kan ses i den bifogade bilaga 1, utgick i sin tur från en hel undervisningssekvens där samma frågor ställdes till varje fas (jfr Karlsson, 2011). Faserna var uppdelade i undervisningsidén, planering, genomförande, examination och återkoppling (jfr Berg, 2014). Till varje fas svarade lärarna på frågor om hur ett tänkt kunskapsinnehåll kan se ut i dessa faser samt hur de såg på bedömningsfrågor i relation till detta. Lärarna svarade även på frågor om svårigheter och möjligheter i dessa faser.

Analysen av de transkriberade intervjuerna har bearbetats i tre steg där en abduktiv ansats har använts (jfr Berg, 2014; Persson, 2017). I ett första steg lästes transkriptionerna igenom i sin helhet. Vid en andra genomläsning markerades sådana avsnitt där lärarna i sina utsagor talade om situationer där de har att hantera mångfacetterade undervisningssituationer med många möjligheter när det gäller kunskapsinnehåll. Tjugoen sådana fall identifierades i materialet där lärarna även lyfte fram frågan om hur de ser på bedömning. De identifierade fallen ska således ses på gruppnivå. Ett annat val hade varit att betrakta lärarnas utsagor som uttryck för de enskilda lärarnas sätt att arbeta med bedömning. I sådana ansatser har det tidigare varit vanligt i den svenska forskningen om lärares bedömning i samhällskunskap och historia att söka svaret på varför lärare arbetar som de gör (Berg & Persson, 2020a). Ett ytterligare val knutet till detta hade kunnat vara att göra en poäng av vilka strategier som dominerar bland de enskilda lärarna. Den här studien motiveras emellertid istället mot argumentet att söka identifiera olika övergripande bedömningsstrategier bland lärarna som grupp. Intressant riktades därför i analysen mot kvalitativt sett olika strategier som är förekommande i det sammanlagda antalet fall som analyserats (jfr Persson, 2017).

Med den bakgrunden vidtogs nästa steg där en sortering gjordes av de olika strategier för bedömning lärarnas använde sig av i relation till dessa situationer. Här kunde ett

mönster iaktas på induktiv basis där strategierna i olika konstellationer liknade varandra. Ett av de mönster som kunde ses var situationer där lärarna brukade en *resonerande* strategi i relation till bedömning. Det resulterade i det som kom att benämnas den resonerande bedömningsstrategin. Ett andra mönster som kunde iaktas var situationer där lärarna tydliggjorde en *systematik* i sitt sätt att arbeta med bedömning. Den här bedömningsstrategin kom att benämnas den systematiska. Avslutningsvis kunde ett mönster identifieras bland de tjugo fallen där lärarna arbetade med att på olika sätt *korrigera* elevernas kunskaper i relation till bedömningsarbetet. Den bedömningsstrategin benämndes således den korrigande. Innehållet i dessa bedömningstrategier beskrivs ingående i samband med att de presenteras i studiens resultatredovisning.

Med det som utgångspunkt gjordes en kodning av de tjugo fallen där de grupperades enligt dessa kategorier. I elva av fallen dominerade den resonerande bedömningsstrategin, medan resterande fall fördelas fem och fem mellan den systematiska- och korrigande bedömningsstrategin. I de fall som identifieras kan inslag av flera bedömningsstrategier förekomma. De har dock kodats i den kategori som bedöms dominera i det identifierade fallet. Således ska dessa bedömningsstrategier ses som idealtypiska och renodlade (jfr. Berg, 2014, s. 179 - 180). På så sätt har bedömningsstrategierna sålunda, utifrån den kodning som gjorts, abstraherats ur en komplex vardagssituation där lärarna arbetar med bedömning. Det utgör således tre övergripande idealtypiska mönster som kunnat iaktas bland de tjugo fall som analyserats på gruppnivå.

Analysarbetet avslutades sedan med en genomgång av vilka ämnesbegrepp lärarna nyttjade i de bedömningstrategier som användes i de aktuella situationerna. På samma sätt som när bedömningsstrategierna identifierades lästes fallen genom i syfte att iaktta vilka ämnesbegrepp som lärarna använde sig av i sitt tal om bedömning i de olika situationerna. Tre olika kategorier av ämnesbegrepp kunde identifieras. Den första kategorin av ämnesbegrepp har beskrivits som *laborativa*. Det är begrepp som eleverna förväntas använda för att pröva och undersöka olika typer av resonemang och frågor. Den andra kategorin har benämnts *analytiska* där eleverna förväntas närmast kalkylera olika komplexa frågor med hjälp av proceduriella begrepp. Avslutningsvis identifierades även det som benämnts *orienterande* ämnesbegrepp. Det är begrepp som används för att ge en överblick över det som anses som viktiga ämnesområden samt för att säkra eftersträvansvärda kunskaper knutna till centrala värden. I resultatdelen tydliggörs vilka olika ämnesbegrepp som förts till de olika kategorierna och vilka ämnesbegrepp som bedöms som framträdande i de olika bedömningsstrategierna.

För att tydliggöra kategoriseringen i resultatet av de bedömningsstrategier som iakttagits och de ämnesbegrepp som är vanligast förekommande i dessa återges exempel i resultatdelen genom längre citat. På så sätt ges ett sammanhang kring hur läraren valt att arbeta med bedömning i dessa situationer samt vilka ämnesbegrepp som använts. I relationen till presentationen av citaten pekas även grunden för analysen ut i löptexten både i relation till varför citatet tydliggör exempel på så väl bedömningsstrategi som förekomsten av ämnesbegrepp. På så sätt är inte analysen ett resultat av lärarnas egna

uppfattningar om vilka bedömningsstrategier och ämnesbegrepp de använder sig av utan bygger på en abstraktion av kategorier utifrån deras utsagor om deras arbete med bedömning. Som grund för detta har legat den intervjuguide som finns bifogad som bilaga 1. De ämnesbegrepp som kunde iaktas i de olika bedömningsstrategier som identifierats komparerades sedan mot den kategorisering av samhällskunskapsämnets kunskapsinnehåll och ämnesbegrepp som noterats i Odenstad (2010) och Lindmarks (2013) empiriska studier, vilka beskrivits ovan. På så sätt kunde utsagornas inriktning även kompareras i relation till övergripande kunskapsideologiska perspektiv på samhällskunskapsämnet ämnesinnehåll som noterats av bland andra Christensen & Christensen och diskuterats ovan (2015, s. 49, 58 – 59).

Resultat och slutsatser från studien presenteras i två olika avsnitt som följer nedan. Först ett avsnitt där tre olika kategorier av bedömningsstrategier presenteras. Här presenteras även vilka ämnesbegrepp som är framträdande i dessa bedömningsstrategier. Avslutningsvis följer ett avsnitt där studiens slutsatser lyfts fram. I detta avsnitt diskuteras studiens kunskapsbidrag i relation till annan forskning inriktad mot bedömningsfrågor och samhällskunskapsämnet som skolämne. Här relateras även resultatet till övergripande sätt att se på samhällskunskapsämnets kunskapsideologiska inriktning.

Resultat: Bedömningsstrategier och kunskapsinnehållet i samhällskunskap

I den här artikeln har tjugoen fall identifierats i lärarnas utsagor där de diskuterar frågan om bedömning i relation till samhällskunskapsämnets kunskapsinnehåll. Bland dessa tjugoen fall har tre olika varianter av bedömningstrategier identifierats. De har, som redogjorts för i metodavsnittet, benämnts resonerande-, systematisk- och korrigeringande bedömningsstrategier och beskrivs ingående resultatavsnittet nedan. Inom ramen för lärarnas utsagor om dessa bedömningsstrategier har, som också tydliggjorts i metodavsnittet, vissa ämnesbegrepp varit mer framträdande än andra. Hur dessa ämnesbegrepp emellertid är grupperade och definierade kommer även det att utvecklas nedan, men har inledningsvis benämnts laborativa, analytiska och orienterande ämnesbegrepp. I kommande avsnitt görs således en systematisk genomgång av de bedömningsstrategier som iakttagits och vilka ämnesbegrepp som i dessa identifierats som mest framträdande.

Den resonerande bedömningsstrategin

En första bedömningsstrategi som identifierats i lärarnas samlade utsagor har benämnts den *resonerande bedömningsstrategin*. Den förekommer i elva fall och utgörs av en bedömningsstrategi som ofta sker i stunden i relation till en konkret undervisningssituation. Vad som är utmärkande för denna bedömningsstrategi är lärarnas fokus på resonemang i relation till elevernas kunskaper. Det är genom ett resonerande förhållningssätt till de frågor som diskuteras som eleverna så väl bygger och omformulerar sina kunskaper som att de visar sina kunskaper. På så sätt använder

lärarna sina lärarerfarenheter för att i elevernas resonemang göra en bedömning av vilka kunskaper de ger uttryck för samtidigt som resonemangen i sig innebär ett lärande i en kunskapsmässig mening. Det exemplifieras på ett tydligt sätt när läraren Louise nedan diskuterar bedömning i relation till en lektion som pågår. I det här fallet är det samhällskunskapsämnet som blir en synlig del av kunskapsinnehållet under en svensklektion där de arbetar med olika texter. Hon säger:

För mig är den viktigaste bedömningen det är ju alltid den jag gör i stunden. Den bedömningen kan ju ligga i en så enkel sak att, ja för någon vecka sedan så höll vi på att prata om just den här novellen, "Att vara feminist", och vi tittade på den ur, eftersom vi jobbar med svenska också då, så vi tittade på den ur ett språkligt perspektiv också. Då är det en elev, det kunde lika gärna ha varit ett samhällsperspektiv, och då är det en elev som verkligen utmärker sig. Hon är skitbra. Det bedömer jag ju i stunden. Och det lägger jag ju in, dels att hon får reda på det väldigt tydligt under lektionens gång. Det är ju en sak vilket ju gör att hon växer i sammanhanget och vågar ta mer plats och vågar vara modig. (Louise)

I det här fallet arbetade de med en novell i svenskämnet där en elev plötsligt lyfter olika frågor kring feminism som anknyter till samhällskunskapsämnets kunskapsinnehåll. Louise påpekar att hon då bedömer detta i stunden där hon dessutom kommunicerar detta med eleven på ett direkt sätt. Hon pekar på att de "pratade om just den här novellen" och att eleven "verkligen utmärker sig" i de samtalen. Hon pekar även på hur eleven "växer i sammanhanget" när hon i samtalet får feedback. Genom deras resonemang menar Louise att de växer och vågar ta egen plats i diskussioner om olika frågor. Ett ytterligare exempel för att utveckla detta kan ses när läraren Per lyfter fram att samhällskunskaps- och historialektionerna ofta påverkas av att eleverna ställer frågor och vill resonera och att det då gäller att öppna upp för detta. Han säger att:

Vi väljer ut ett material. Sedan är det ju så i de här ämnena att, samhällskunskap och historia, att varje lektion bjuder på överraskningar. För man får ju alltid en fråga som tar en annan väg. Vi håller på med samhällskunskap och vi tittar på nyheter och så dyker det upp en fråga från nyheterna som tar tjugofem minuter av lektionen innan vi har benat ut den. Då faller ju min planering också. Men det är sådant som man måste ta. Mikael: Hur hanterar du bedömningsfrågor i relation till den här situationen? Per: De följer ju med. Det är också det som händer på lektionerna. Man kan ju titta på nyheter och så jättebra funderingar. Någon ställer en fråga en annan svarar. I gruppen och man känner, wow vad händer? Dom är med. De är på och de är intresserade. Då finns ju också det med i den där lärarhjärnan till slut. När jag började jobba så tänkte jag hur ska det här gå? (Per)

Per pekar på hur viktigt det är att följa upp elevernas frågor genom resonemang i klassen tills de har som han säger "benat ut den". Han lyfter fram dynamiken i resonemangen och pekar på en klassrumssituation som präglas av att någon elev "ställer en fråga och en annan svarar". Han pekar på hur detta har en inverkan på elevernas kunskapsprocess. Han säger: "wow, vad händer? Dom är med". I sitt sätt att hantera nyheter inverkan på undervisningen när det gäller bedömning säger han att "de följer med" och att det finns med i den där "lärarhjärnan till slut". Han menar när han utvecklar

detta att: ”Efter några år så känner man att man har den där känslan. Den finns där någonstans. Jag har pratat med flera [lärare] som säger att jomen så är det. Det är icke mätbar kunskap för många [lärare].”

Per menar att han i sådana situationer hör genom de frågor eleverna resonerar om vad de kan och inte kan. Han säger att:

Det här är någonting som man faktiskt lär sig med tiden. Att höra lite att okej där kom det en bra fråga. Den eleven vet redan nu. Det är sådant som man lagrar. Sedan har man ju, man lämnar in skriftliga uppgifter. Man kommenterar dom. De gör en inlämningsuppgift eller ett prov. Men just det där att man, det som jag anser är viktigt är oftast det som sker på lektionen. För det är där i samtalet, i diskussionen, i frågorna jag får av eleverna som jag verkligen kan se om de kan. Det ger mig som lärare mer än ett prov. När jag sätter mig och sätter betyg så har jag det där med mig. Jag vet inte om man ska kalla det en känsla. Eller jag kommer inte ihåg exakt men känslan, det tror jag dom flesta lärare har. Det tror jag stressar många, matrishysterin. Att det här jag kan då [som lärare om eleven]? (Per)

Det är tydligt att Per lyfter fram vikten av resonerande och att det är i samtalen om de aktuella frågorna som han identifierar vilka kunskaper eleverna har med sig. Han tydliggör detta genom att exempelvis säga: ”okej där kom det en bra fråga. Den eleven vet redan nu.” I syfte att utveckla detta säger Per även att: ”Jag brukar säga att ibland kan man till och med höra frågorna dom inte ställer. Att ha det med sig. Att okej. Man har haft dom ett tag så vet man, man vet nästan vad dom tänker. Och hur dom resonerar.” Han menar att den kunskap som detta ger inte syns i den skriftliga dokumentationen, men att den är en viktig del i hans bedömningsstrategi. Han säger att: ”Det här är ett bedömningsarbete som sker i stunden i resonemangen hör jag vad de kan och inte kan genom hur de ställer frågor. Det är sedan något som finns med som underlag till de bedömningar som sedan görs.”

I de tre fall som beskrivs ovan sker någon form av resonerande bedömningsstrategi. Den sker i stunden i relation till en pågående undervisningssituation med eleverna. I det första fallet med Louise är det något som hon dessutom kommunicerar i stunden, medan läraren Per pekar på att det finns med i den senare bedömningen. Det är också påtagligt att de ämnesbegrepp som blir synliga i dessa situationer är inriktade mot att resonera. Det är ämnesbegrepp som kan sägas vara *laborativa*. Exempelvis när läraren Per säger: ”Man kan ju titta på nyheter och få jättebra funderingar. Någon ställer en fråga, en annan svarar. I gruppen och man känner, wow vad händer? Dom är med. De är på och de är intresserade” (Per). Även Louise pekar i exemplet ovan på vikten av samtalet i klassrumssituationen och att det är i det resonemanget som eleverna växer (kunskapsmässigt). Samtidigt lyfter hon fram att hon även gör en bedömning av elevens kunskapsutveckling som hon även kommunicerar med eleven i stunden. Det handlar om att kunna resonera och föra diskussioner i olika typer av frågor. Gärna initierat från eleverna själva. Det innebär således också att väga saker i stunden, pröva sig fram och dra egna slutsatser. På så sätt är det ofta elevernas frågor som står i centrum, ofta formulerade med utgångspunkt i elevernas olika intressen. Vad som betonas är även att lärarna efterfrågar elevernas ståndpunkter.

Den systematiska bedömningsstrategin

Ett andra sätt att hantera mångfacetterade undervisningssituationer i samhällskunskap är att arbeta med en *systematisk bedömningsstrategi*. Den förekommer i fem fall i lärarnas utsagor och innebär att ständigt återkomma till vissa aspekter i den bedömningsstrategi som används. Framförallt handlar det om att arbeta systematiskt och återkommande med det som lärarna ser som viktiga proceduriella ämnesbegrepp. I detta arbete lyfts elevernas återkommande analytiska kalkyleringar fram som centralt i de frågor de arbetar med. I det första fallet lyfter läraren Jan fram att han ständigt återkommer till förmågorna i undervisningen.

Jag tror ju att samhällskunskap är ett ämne som verkligen bjuder in eleverna i ämnet. Sedan är ju inte alla intresserade utav skeenden. Men många. Min uppfattning är nog att fler blir det efter att man har läst samhällskunskap än vad man var innan. Jag tänker så här att vad är det som gör att man inte är intresserad av världen som man lever i? Ofta är det för att man inte kan förstå den. Att man inte fått hjälp med att haka upp, jaja. Kan jag studera världen på det här sättet? Då blir det begripligt för mig och då tror jag att det blir kul. Men tillbaka till din fråga. Det handlar om att eleverna ska ha rätt att, framförallt när man kommer till gymnasiet, att kunna problematisera. Insyn, delaktighet. Också i intresse kan man hitta, det är en väldigt viktig drivkraft för lärandet. Och hittar man någonting och det här är vi intresserade av och det här gör vi nu och de får också vara med och ge synpunkter på redovisningsformer. Det innebär ju inte att de, det va som jag sa förut, vi ska ju utveckla de här förmågorna också det som vi inte är bra på. Det ingår också i uppdraget. (Jan)

Jan pekar på vikten av att ”få hjälp med att haka upp”, och att lära sig förstå. Det handlar om att studera världen på ett sätt så att ”det blir begripligt”. Mitt i resonemanget återkommer Jan till att eleverna ”ska ha rätt till” att kunna problematisera. Att det är något som måste vara återkommande i undervisningen i samhällskunskap. Centralt för Jan är att systematiskt arbeta med förmågor i syfte att bidra till elevernas förståelse av världen. En annan aspekt av den systematiska bedömningsstrategin är att ständigt ge feedback till eleverna för att tydliggöra vad progression och komplexitet innebär i samhällskunskapsämnet. I exemplet nedan är det läraren Louise som betonar vikten av att återkommande belysa skillnaden mellan översiktlig och nyanserad kunskap när hon säger att: ”Men jag måste ju arbeta med det. Så att det är klart att jag måste ju ge tusen och ett exempel på vad skillnaden mellan utförlig och översiktlig är”. Hon utvecklar detta genom att säga:

Så det är ju också ett sätt för mig att levandegöra kunskapskraven och ge dom direkta bedömningar. Det är ju att säga tack Linnea det där var ett väldigt utförligt svar på din fråga. Så kanske jag bollar vidare att de vill veta kanske att och då kan jag ju använda formuleringar som skulle du kunna ge ett annat perspektiv på det. Då har jag ju med mina ordval signalerat bedömning egentligen. Sedan sa eleven någonting där och då blir det ganska naturligt att, det där var inte riktigt, du är fortfarande inne på samma tema. Det är jättebra för nu har du blivit ännu utförligare kring vad det här handlar om, men ett annat perspektiv är det någon som har och då kanske det kommer upp med eller så får jag ge ett annat perspektiv. (Louise)

I exemplet påtalar Louise att det är viktigt att återkomma till de begrepp som ligger till grund för progressionen i kunskapskraven. Hon menar att det måste göras med många olika exempel i syfte att levandegöra kunskapskraven och återkommande signalera vilken typ av bedömning som görs. I det här fallet handlar det om att systematiskt komma tillbaka till frågan om att anlägga andra perspektiv. Hon kommunicerar med eleven på ett systematiskt sätt för att på så sätt bidra till en vidgat perspektivseende. Hon använder återkommande signalord som *utförligt* för att påvisa vad hon menar i kommunikationen med eleven. När det gäller just frågan om komplexitet och progression som är framträdande i Louises utsaga är det något som är återkommande och kännetecknade för den systematiska bedömningsstrategin.

Det åskådliggörs ytterligare i läraren Jans resonemang nedan där han först beskriver en vanlig situation i undervisningen där eleverna lyfter en fråga som de vill diskutera eller jobba med. När Jan vidareutvecklar hur han arbetar med bedömning i sådana situationer påtalar han att det måste relateras till någon slags struktur och i sin förlängning till frågan om progression. För att tydliggöra det säger han att:

Parallellt med det har man ju en röd tråd där delarna som ingår i kursen finns med. Som jag sa förut, hur bygger man? Man kan bygga på olika sätt beroende på elevgruppen också. Vad är lämpligt? Om vi tittar på det här med det begreppsliga så kommer man ju mer och mer in på att jobba med, att medvetet jobba med terminologi och begreppslig förmåga, med ämnesspråk. Behärskar man ämnesspråket och förstår termerna så blir det sedan mycket enklare att lyfta upp en nivå och sätta termerna i förhållande till varandra och förstå hur de hänger ihop. Det här har jag gjort nu sista tiden. (Jan)

Läraren beskriver det som att ha en "röd tråd" för delarna i kursen, att bygga en kurs utifrån "terminologi och begreppslig förmåga, med ämnesspråk" för att på så vis bidra till elevernas kunskapsutveckling. Läraren pekar på vikten att bygga en kurs både utifrån den aktuella elevgruppen men också utifrån ämnesbegrepp som bidrar till att elevernas kan "lyfta sig en nivå" kunskapsmässigt.

I den systematiska bedömningsstrategin ligger därmed att ständigt återkomma till det som läraren ser som centrala aspekter av kunskapsinnehållet i olika avseenden. I de exempel som identifierats ovan har det dels handlat om att lyfta fram centrala proceduriella ämnesbegrepp, dels vikten av att lyfta fram progression och komplexitet. Det handlar också om återkommande arbete med centrala begrepp och förmågor. Det gör att ämnesbegreppen i den här typen av bedömningsstrategi ofta är mer analytiskt inriktade. Det handlar om förmågor och begrepp som att problematisera och att se perspektiv. Bland annat lyfter Jan fram vikten av att eleverna "förstår termerna så blir det sedan mycket enklare att lyfta upp en nivå". Det handlar också om att kunna analysera frågor ur olika perspektiv. Bland annat Louis tydliggör det när hon pekar på vikten av att eleverna ska "kunna ge ett annat perspektiv på det". Vi kan även notera att progressionstanken i kunskapsutvecklingen är närvarande i både Jans, men även i Louises resonemang om att tydliggöra skillnaden och relationen mellan begreppen översiktlig och nyanserad genom återkommande exempel. Det gör att det framförallt är analytiska ämnesbegrepp som betonas i denna bedömningsstrategi.

Den korrigerande bedömningsstrategin

Den tredje bedömningsstrategin som identifierats i artikeln är benämnd *korrigerande bedömningsstrategi*. Den förekommer i fem fall i lärarnas utsagor och kännetecknande är att markera en avgränsning eller riktning i arbetet med kunskapsinnehållet i relation till bedömningsarbetet. Det handlar om att i arbetet med bedömning säkra upp så väl viktiga kunskaper och värden i elevernas kunskapsprocess. Det gör att läraren i detta fall på olika sätt i sin bedömningsstrategi är styrande mot eller bort från ett kunskapsinnehåll. Ytterst handlar det i kunskaphänseende om att kunna erhålla ett godkänt betyg eller ej. I det första exemplet nedan handlar det om att korrigera kunskapsinnehållet i relation till den kunskap eleverna redan visar eller och vice versa. Det är läraren Sara som betonar den frågan i en diskussion om bedömning när elever visar intresse för någon speciell fråga eller tematik. Exempelvis när de tittar på nyheter tillsammans och eleverna lyfter någon speciell fråga. Hon säger:

Där blir det en utmaning att försöka samla på sig så mycket som möjligt med dokumentation så att man kan följa eleverna på någon form av kunskapsutveckling också. Då kan man se att det här hade jag med i diskussionen och då kan man alltid komma tillbaka till, nästa gång det kommer upp kan man se att man snappat upp det och då har jag koll på det. Det är sådana bitar som blir en utmaning i det att det. /.../ Ett bra exempel är valet och partierna och då kan man ju knyta ihop det här och se att nu har vi pratat om det här under hösten att då märker man att de flesta har snappat upp det här mer eller mindre. (Sara)

I exemplet betonar Sara vikten att samla på sig dokumentation kring det de arbetar med för att sedan kunna återkomma till det vid annat tillfälle. På så sätt korrigerar läraren sitt arbete i relation till elevernas kunskapsprocess och den bedömning hon gör om vad eleverna kan i relation till det som hon ser som önskvärd kunskap. Hon menar då hon kan "se att man snappat upp det och då har jag koll på det". Hon knyter upp det mot frågor om politik, val och i sin förlängning frågan om demokratins sätt att fungera. På så sätt gäller det att styra undervisningen i relation till elevernas kunskaper så att angelägna spörsmål och teman behandlas som inte behandlats tidigare. Genom det kan hon över tid styra planeringen för att korrigera vad elever kan och inte kan i relation till det som hon bedömer att eleverna bör kunna.

I situationer som initieras av eleverna eller där nyheter inträffar finns det även tillfällen när de åsikter och uppfattningar som förs fram av elever behöver belysas och korrigeras med hjälp av andra perspektiv. Det här är något som lyfts fram av läraren Louise. På frågan om hur hon ser på utmaningar att arbeta med bedömning i relation till sådana situationer säger hon att:

Om demokrati och mänskliga rättigheter ska vara det som bär min undervisning, så tolkar jag styrdokumentet, så måste jag agera i en oerhört stark demokratisk anda. Jag måste ta elevernas åsikter på allra största allvar. Hur konstiga de än må vara. /.../ Det finns ju ofta elever som då kanske, av lite olika skäl, man kanske vill trigga mig, se hur långt jag kan nå. Nån kanske vill få mig ur balans. Göra mig förbannad. Alla sådana situationer har man ju varit med om. Det lyckas dom inte med, tack och lov. Därför att jag går inte in i klassrummet med mig som privatperson utan jag går in i klassrummet med

läraren jag. Det innebär att jag har alla åsikter. Så jag kommer alltid att ha din motsatta åsikt. Det är också en sådan sak i klassrummet för mig. Att jag är alltid den andra rösten, den andra åsikten. Jag är alltid, vad säger man djävulens advokat, så jag kommer aldrig att tycka samma sak som du. (Louise)

På så sätt använder sig Louise av en korrigerande bedömningsstrategi när hon i en diskussion representerar den andra rösten. På ett sätt rör det värdegrundsfrågor när hon lyfter fram att kunskapsinnehållet måste präglas av en demokratisk anda, men det handlar även om bedömning i ett enskilt ämne eftersom det handlar om säkrade kunskaper som kan bedömas i samhällskunskap. På så sätt är hon tydlig mot eleverna med att det finns andra perspektiv som behöver belysas i relation till demokratiska värden och på så sätt i relation till kunskapskraven. Louise lyfter även fram att det ibland finns anledning att markera en tydligare gräns för när de befinner sig utanför samhällskunskapsämnet och därmed skolans värdegrund. I sådana situationer menar Louise att det potentiellt sett ligger i frågan att eleven riskerar att inte få betyg. Hon säger att:

Att det här stickspåret, jag har den här bromsen att jag blir nyfiken och skulle egentligen vilja fortsätta, men att det inte blir för stort. Att kunna sätta, men vet du nu har du berättat om det du tror och så har vi diskuterat det en liten stund. Jag har varit tydlig med att jag tror någonting annat och det är okej att vi tror olika. Nu måste vi släppa det här. Kan vi göra det? Det är väl utmaningar. Det är nog största utmaningen när eleven passerar märkena för vad som är okej. Tack och lov i alla mina klassrum har det alltid funnits någon sådan här skarv i mattan någonstans i klassrummet. Så när elever, jag brukar alltid beskriva den skarven som lagen. Så att jag är på den goda sidan eller den dåliga sidan. När elever då börjar uttrycka åsikter som börjar komma lite för nära då kan jag till exempel bara väldigt lugnt gå och ställa mig där. På olika avstånd från den här linjen. Det är en signal för resten av klassen om var är vi någonstans. Den som pratar är oftast inte helt medveten, utan det kan vara en sådan sak som efter en liten stund, nämen var står jag någonstans. Jaa, du står väldigt nära lagen. Det är för att vi börjar vara väldigt nära den kanten. Det är okej för vi är på rätt sida så vi får vara här. (Louise)

Det är möjligt att se att läraren Louise arbetar med korrigerande genom att markera en gräns för vad som är möjligt och inte möjligt att hävda åsiktmässigt i en undervisningssituation. Hon pekar på att hon måste markera ”när eleven passerar märkena för vad som är okej”. Hon tar där hjälp av den mattskarv som finns i klassrummet för att i en diskussion tydliggöra de gränserna för vad som ligger inom så väl samhällskunskapsämnet kunskaper som skolans värdegrund i form av åsikts- och yttrandefrihet. Här kan vi se att Louise på ett formativt sätt arbetar med feedback till både den enskilda eleven och klassen som helhet i deras kunskapsutveckling genom att markera gränser för vilka kunskaper som är säkrade i en värdemässig mening. Hon avslutar senare resonemanget med att poängtera att viljan att inte ta till sig dessa perspektiv kan innebära ett icke godkänt betyg. Hon säger att: ”Det är i allmänhet hinder för att eleven ska nå ett godkänt betyg. Formellt sett så är de dom största hindren i sig självt för eleverna att nå godkända betyg”.

I den korrigerande bedömningsstrategin ligger därmed att lärare är aktivt styrande för vilket kunskapsinnehåll de arbetar med. I det första fallet handlar det om att korrigera undervisningen så att frågor behandlas som inte behandlats förut eller vice versa. I det andra fallen handlar det om att arbeta med bedömning och korrigera det undervisningsinnehåll de arbetar med så att fler åsikter blir synliga, men också markera en gräns för exempelvis yttrandefriheten. Louise säger bland annat att det handlar om att markera för ”vad som är okej”. Ytterst handlar det om eleven ska kunna erhålla ett godkänt betyg eller inte. De ämnesbegrepp som framträder tydligast i denna bedömningsstrategi är framförallt ämnesbegrepp om samhällets olika institutioner. Det handlar om lag och rätt, mänskliga rättigheter och politiska partier. Men det handlar även om att kunna anlägga perspektiv på dessa institutioner. Var går gränsen för vad som lagligt? Finns det andra sätt att se på frågan om mänskliga rättigheter? På så sätt finns här även en värde dimension närvarande som ytterst relaterar till frågan om bedömning i kursen. Det handlar om att läraren måste säkra upp för vilka kunskaper eleverna tar med sig från kursen i samhällskunskap. På så sätt kan de ämnesbegrepp som används oftast sägas vara innehållsbegrepp av orienterande karaktär.

Diskussion: Bedömningsstrategier och samhällskunskapsämnetets öppna, analytiska och avgränsade kunskapsinnehåll

Syftet med denna artikel har varit att undersöka hur arbetet med bedömning påverkar urvalet av kunskapsinnehåll i samhällskunskapsämnet. Premissen för artikeln har varit att kunskapsinnehållet i samhällskunskap präglas av mångfald (Kristiansson, 2014; 2017; Børhaug, Hunnes & Samnøy, 2015). Som framgår av det inledande citatet säger läraren Louise att det är det som även ger ämnet dess mening (jfr Morén, 2017). På ett liknande sätt påpekar läraren Jan att det ligger i ämnets konstruktion att ta fasta på nyheter och elevers frågor. Han menar att det inte ska ses som att ämnet är oplanerat utan att det är något man behöver förhålla sig till och ha med i beräkningen när det gäller planering (jfr Irisdotter Aldenmyr, 2020). Resultatet i den här artikeln visar ändå att lärarna gör olika urval för ämnet i relation till bedömning. På så sätt ges ämnet olika inriktning som relaterar till olika bedömningsstrategier.

Låt oss först säga något om de bedömningsstrategier som identifierats. Vi bör ha i åtanke att resultatet är baserat på fyra lärares utsagor om tjugoen olika situationer där det förekommer bedömning i samhällskunskap. I sammanhanget bör betonas att det inte är de enskilda lärarnas bedömningsstrategier som har undersökts utan de bedömningsstrategier som förekommer i de tjugoen situationer som identifierats bland lärarna som grupp. Det gör emellertid generaliserbarheten begränsad i en mening samtidigt som lärarna har lång erfarenhet av bedömning i samhällskunskap. Det gör att de är väl etablerade lärare vars utsagor kan ses som ett uttryck för möjliga sätt att se på bedömningsfrågor i samhällskunskap (jfr Yin, 2009, s. 3 – 7). Begränsningen ligger i att det hypotetiskt finns fler sätt att uttala sig om frågorna. Det finns därmed anledning att säga att resultatet i första hand måste ses som ett utslag av de deltagande lärarnas uppfattningar. Resultaten prövas dock mot och i vissa avseenden bekräftas av tidigare

empiriska studier av lärares arbete med provkonstruktioner och kunskapsideologiska perspektiv. Vi bör sålunda ha i åtanke att det är en första explorativ artikel av dessa frågor där det finns anledning att återkomma med fler studier för att prova den mättnad som finns i de kategorier som identifierats (jfr Schüllerqvist & Osbeck, 2009, s. 23).

Med det sagt kan de bedömningsstrategier lärarna givit uttryck för i sina utsagor sägas vara formulerade i relation till en yrkespraktik på samma sätt som Karlsson identifierar i lärares arbete med bedömningsdilemman i samhällskunskap (Karlsson, 2011, s. 138). På så sätt är bedömningsstrategierna som framträder i lärarnas tal präglade av stor variation och förekommer ofta i olika kombinationer. Framträdande i detta är att lärarna i bedömningsarbetet tar hänsyn till en mängd olika faktorer, exempelvis vilket kunskapsinnehåll de arbetar med, samt elevgruppens förutsättningar (jfr Berg, 2014). En annan framträdande aspekt är att de är erfarenhetsbaserade och formulerad över tid i relation till en yrkespraktisk erfarenhet (Irisdotter Aldenmyr, 2020). Flera av lärarna, bland andra Per, betonar att han i relation till arbetet med bedömning när elever diskuterar, säger att han med erfarenhet, lärt sig att lyssna efter vilka frågor eleverna ställer.

Ser vi istället till vilka ämnesbegrepp som är vanliga i de olika bedömningsstrategierna som lärarna uttalat innebär urvalet ett direkt eller indirekt kunskapsideologiskt ställningstagande. Framförallt skiljer sig urvalet av ämnesbegrepp åt på tre olika sätt som kan knytas till tre övergripande sätt att se på kunskap.

Ett första kunskapsideologiskt ställningstagande kommer till uttryck bland de resonerande bedömningsstrategierna. Det är ett kunskapsideologiskt ställningstagande som har en öppnare och friare inramning i relation till kunskapsinnehållet (jfr Christensen & Christensen, 2015, s. 47). Det är ett sätt att se på kunskap där proceduriella laborativa ämnesbegrepp premieras. Det handlar om elevers frågor, öppna diskussioner och vilka slutsatser som kan dras (jfr Morén, 2017). På så sätt finns även en friare inramning av vilka innehållsbegrepp som är knutna till olika ämnesområden. Istället läggs större vikt vid förmågor att kunna resonera mer prövande och initierat om olika samhällsfrågor. På så sätt läggs kunskapsideologisk vikt dels vid samhällskunskapsämnet disciplinära begrepp samtidigt som stort fokus fästs vid elevens förförståelse och aktiva deltagande (jfr Christensen & Christensen, 2015, s. 47 - 49). Det är därmed en övergripande kunskapsideologisk inriktning som i flera fall kan knytas till det som Odenstad benämner diskussionsämne, där stort fokus läggs på att eleverna själva ska göra ställningstaganden som är underbyggda i olika situationer (Odenstad, 2010, s. 154 – 158). Lindmark väljer istället att lyfta den här typen av kunskaper i relation till frågan om medborgarfostran där fokus läggs på att kunna anlägga kritiska perspektiv (Lindmark, 2013, s. 154).

Ett andra kunskapsideologiskt ställningstagande kan ses i den systematiska bedömningsstrategin. Utifrån detta sätt att se på kunskap i ämnet premieras mer proceduriella och analytiska ämnesbegrepp. Det handlar om att på ett mer utstakat sätt kalkylera i termer av orsak och verkan. I den här sättet att se på kunskap i ämnet efterfrågas också frågan om komplexitet och progression i närmast kognitiva termer. Kunskapsideologiskt innebär det en tydligare inramning och prioritering av de

vetenskapliga disciplinernas proceduriella begrepp, medan innehållsbegreppen får en mer nedprioriterad betydelse. Det handlar således om ett kunskapsideologiskt perspektiv där stort fokus läggs på disciplinära begrepp, samt att stor vikt läggs på samhällskunskapsämnets ämnesinnehåll (jfr Christensen & Christensen, 2015, s. 47 - 49). De här är en kunskapsideologisk inriktning som kan knytas mot det som Odenstad benämmer analysämne där det handlar om mer disciplinära begrepp som orsak och verkan. Det handlar även om att kunna kalkylera styrkor och svagheter i olika förklaringar (Odenstad, 2010, s. 154 – 158). Även Lindmark pekar på ett övergripande sätt att se på ämnets kunskapsinnehåll där disciplinära begrepp är centrala, men där mindre fokus läggs på innehållsbegrepp (Lindmark, 2013, s. 155).

Avslutningsvis har vi ett kunskapsideologiskt ställningstagande som framträder tydligast i den korrigerande bedömningsstrategin där mer orienterande innehållsbegrepp lyfts fram. I det här sättet att se på kunskap i ämnet handlar det om centrala begrepp knutna till det som lärarna ser som nödvändiga ämnesområden inom samhällskunskap. Kunskapsideologiskt är det ett sätt att se på kunskap där vetenskapligt formulerade kunskaper från akademien utgör viktiga inslag, exempelvis kunskaper om det demokratiska systemet hämtade från statsvetenskap (Christensen & Christensen, 2015, s. 47). Det är också ämnesbegrepp som tydligt tangerar mer värderelaterade frågor. I den meningen är inramningen av innehållskunskaper så sett starkare och mer definierat på förhand. Det finns ett kunskapsinnehåll som eleverna behöver för att kunna orientera sig i samhället ofta knutet till frågor om medborgarbildning och demokratiska värden (jfr Berg & Persson, 2020b; Broman, 2009). På så sätt kan ett kunskapsideologiskt perspektiv ses där värdegrundsfrågor premieras samt akademins kunskapsdomäner. Fokus sätts även på både ämnesinnehåll och elevernas förförståelse (jfr Christensen & Christensen, 2015, s. 47 - 49). Det här är ett sätt att se på samhällskunskapsämnets ämnesbegrepp som liknar det som Odenstad benämmer orienteringsämne. I detta ligger även att kunna anlägga olika perspektiv på värdefrågor ofta knutna till demokratifrågor (Odenstad, 2010, s. 154 – 158). Även Lindmark identifierar ett sätt att se på kunskapsinnehållet som riktas mot kunskap om och perspektiv på samhällets institutioner också i detta fall utifrån tanken om demokratifostran (Lindmark, 2013, s. 155).

På så sätt relaterar de bedömningsstrategier som identifierats i lärarnas utsagor i olika grad till olika kunskapsideologiska perspektiv. Här kan man välja att renodla perspektiven för att tydliggöra dem som idealtyper i relation till olika kunskapsideologiska perspektiv som ovan, men samtidigt även peka på den diversitet som ändå finns i lärarnas bedömningsarbete (jfr Berg, 2014; Persson, 2017). På så sätt kan resultatet även ses i relief till det som redan påpekats, nämligen att lärarnas arbete sker i relation till konkreta undervisningssituationer där lärarna över tid etablerat olika sätt att hantera komplexa och ibland utmanande situationer på ett mångsidigt sätt (jfr Irisdotter Aldenmyr, 2020). Kunskapsideologiskt visar resultatet i detta avseende först ett övergripande spänningsfält mellan ett disciplinärt och värdegrundsfokuserat perspektiv. Till yttermera visso tydliggörs även ett spänningsförhållande mellan ett ämnes- och ett elevorienterat perspektiv i resultatet. Sammantaget får dessa

kunskapsideologiska perspektiv, som visats ovan, i olika grad genomslag i de bedömningsstrategier och ämnesbegrepp som identifierats i lärarnas utsagor (jfr Christensen, 2015, s. 47; Berg & Persson, 2020b).

Den här artikeln ger i detta avseende ingen rekommendation för vem eller vilka bedömningsstrategier, eller vilka ämnesbegrepp, som kan eller bör användas. Istället ger artikeln vid handen ett antal olika förståelser av bedömning som ger olika utfall för vilket kunskapsinnehåll som fokuseras. Vad vi därvidlag bör ha i åtanke är att detta är en första explorativ studie med den här inriktningen där erfarna lärare i sina utsagor diskuterar hur de hanterar bedömning. Artikelns resultat stöds av tidigare studier med annan inriktning inom bedömningsforskningen, men som visat att kunskapsinnehållet i samhällskunskap är beroende av lärarnas arbete med skriftliga prov (Odenstad, 2010; Lindmark, 2013). Med det i åtanke ger artikeln ett kunskapsbidrag som visar att valet av kunskapsideologisk inriktning, den didaktiska vad-frågan för samhällskunskapsämnet, till synes är nära förknippat med den didaktiska hur-frågan, det vill säga i det här fallet valet av strategier i arbetet med bedömning.

Resultatet från artikeln ger på så sätt ett bidrag till frågan om bedömningens betydelse för urvalet av kunskapsinnehåll i samhällskunskapsämnet som skolämne (jfr Odenstad, 2010; Lindmark, 2013; Jansson, 2011). Sättet lärare väljer att arbeta med bedömning, inte bara vid examinationer i form av prov, utan även i ett breddat perspektiv i fler undervisningssituationer, får tillsynes inverkan på valet av kunskapsinnehåll. Resultatet breddar även den forskning som generellt förekommit om lärares arbete med bedömning inom både samhällskunskap och historia. Berg och Persson (2020a) visar att bedömningsforskningen i dessa skolämnen har haft en övervikt mot att granska och gradera eller att förklara lärares arbete med bedömning. Berg och Person (2020a) påvisar en avsaknad av studier med dels en policykritisk ingång, dels studier som har fokus på lärares erfarenheter av bedömning i olika undervisningssituationer. I det här fallet bidrar resultatet från den här artikeln till att både bredda och fördjupa den samlade kunskap som finns kring samhällskunskapslärares bedömningsstrategier, men även till en diskussion om vilka ämnesbegrepp som används i sådana situationer. På så sätt ger artikeln även ett kunskapsbidrag när det gäller att anlägga ämnesdidaktiska perspektiv på bedömningsfrågor i samhällskunskap.

Referenser

Barton, K. C. & Levstik, L. S. (2009). *Teaching history for the common good*. New York: Routledge.

Berg, M. (2014). *Historielärares ämnesförståelse: Centrala begrepp i historielärares förståelse av skolämnet historia*. Karlstad: Karlstads universitet.

Berg, M. & Irisdotter Aldenmyr, S. (2016). "Konstruktioner av samhällsorienterande ämnen i historiedidaktisk belysning". I *SO-undervisning på mellanstadiet: Forskning och praktik*. Olson, M. & Irisdotter Aldenmyr, S. (red). S. 31–50. Malmö: Gleerups.

BEDÖMNING SOM ETT KUNSKAPSIDEOLOGISKT STÄLLNINGSTAGANDE: LÄRARES
BEDÖMNINGSTRATEGIER OCH SAMHÄLLSKUNSKAPSÄMNETS LABORATIVA,
ANALYTISKA OCH AVGRÄNSADE KUNSKAP SINNEHÅLL

Mikael Berg

Berg, M. & Persson, A. (2020a). "Graderande granskning och förklarade glapp: Svensk historie- och samhällskunskapsdidaktisk forskning om lärares bedömningspraktik 2009–2019". I *Nordidactica: Journal of Humanities and Social Science Education*, 2020:1, s. 18-44.

Berg, M. & Persson, A. (2020b). "Att resonera nyanserat i samhällskunskap - ett begränsande eller vidgande kunskapskrav?" *ISO-didaktik*, 2020:9, s. 70-76.

Blanck, S. & Löden H. (2017) "Med samhället i centrum. Medborgarskapsutbildningen och samhällskunskapsämnet relevans". I *Nordidactica - Journal of Humanities and Social Science Education*, 2017:4, s. 28-47.

Broman, Anders (2009). *Att göra en demokrat? Demokratisk socialisation i den svenska gymnasieskolan*. Karlstad: Karlstads University Press.

Børhaug, K. (2011). "Justifying Citizen Political Participation in Norwegian Political Education", I *Journal of Educational Media, Memory, and Society*, 3:2, s. 23-41.

Børhaug, K., Hunnes, O. R. & Samnøy, S. Å. (2015). *Spadestikk i samfunnsfagdidaktikken*. Bergen: Fagbokforlaget.

Christensen, T. S. (red.) (2015). *Fagdidaktik i samfunnsfag*. Frederiksberg: Frydenlund.

Christensen, T. S. & Christensen, A. S. (2015). "Fagoppfattelser i samfunnsfag – analytiska modeller". I *Fagdidaktik i samfunnsfag*. Frederiksberg: Frydenlund.

Dahlgren, S. & Florén, A. (1996). *Fråga det förflutna: En introduktion till historieforskningen*. Lund: Studentlitteratur.

Esaiasson, P. m.fl. (2007). *Metodpraktikan: Konsten att studera samhälle, individ och marknad*. Vällingby: Elanders Gotab.

Englund, T. (1986). *Samhällsorientering och medborgarskapsfostran i svensk skola under 1900-talet*. Uppsala: Uppsala universitet

Grönlund, A. (2019). *Återkoppling i analoga och digitala klassrum: Spänningsfyllda i verksamheter i samhällskunskapsundervisning*. Linköping: Linköping University Electronic Press.

Henriksson Persson, A. (2018). *Demokratiuppdrag och demokratiska arbetsformer i grundskolans mellanår: En demokratididaktisk studie med fokus på SO-undervisning*. Karlstad: Karlstads universitet.

Högberg, S. (2017) "Att låta det oväntade ge rum åt det oförväntade: Möjligheter inom ramen för skolämnet samhällskunskap". I *Nordidactica: Journal of Humanities and Social Science Education*, 2017:2, p. 25-43.

BEDÖMNING SOM ETT KUNSKAPSIDEOLOGISKT STÄLLNINGSTAGANDE: LÄRARES
BEDÖMNINGSTRATEGIER OCH SAMHÄLLSKUNSKAPSÄMNETS LABORATIVA,
ANALYTISKA OCH AVGRÄNSADE KUNSKAP SINNEHÅLL

Mikael Berg

Irisdotter Aldenmyr, S. (2020) "Pedagogiskt arbete och lärarprofessionens vetenskapliga grund". I *konferensrapport fjärde nationella konferensen i pedagogiskt arbete*. Umeå universitet. Umeå: Umeå universitet.

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

Karlefjärd, A. (2011). *Att rymmas i sitt frirum*. Karlstad: Karlstads universitet.

Karlsson, A. (2011). *Samhällsguide, individualist och moderator Samhällskunskapslärares professionella förhållningssätt i betygsättningsrelaterat arbete*. Karlstad: Karlstads universitet.

Kristiansson, M. (2014). "Samhällskunskapsämnet och dess ämnesmarkörer på svenskt mellanstadium – ett osynligt eget ämne som bistår andra ämnen". I *Nordidactica: Journal of Humanities and Social Science Education*, 2014:1, s. 212–233.

Kristiansson, M. (2017). "Underordnat, undanskymt och otydligt: om samhällskunskapsämnets relationsproblem inom SO-gruppen på svenskt mellanstadium". I *Acta Didactica: tidsskrift för fagdidaktisk forsknings- og utviklingsarbeid i Norge*, 11:1, p. 1-20. DOI: [10.5617/adno.2547](https://doi.org/10.5617/adno.2547)

Lee, P. (2005). "Putting Principles into Practice: Understanding History". I *How students learn: history, mathematics, and science in the classroom*. Donovan, S. & Bransford, J. (red.). Washington, DC: National Academies Press.

Lindmark, T. (2013). *Samhällskunskapslärares ämneskonceptioner*. Umeå: Umeå universitet.

Lipsky, M. (1980). *Street-Level Bureaucracy – dilemmas of the individual in public services*. New York: Russell Sage.

Morén, G. (2017). *Samhällsfrågor som didaktiskt begrepp i samhällskunskap på gymnasieskolan: en potential för undervisningen*. Karlstad: Karlstads universitet

Nygren, T. (2009). *Erfarna lärares historiedidaktiska insikter och undervisningsstrategier*. Umeå: Umeå universitet.

Persson, A. (2017). *Lärartillvaro och historieundervisning: Innebörder av ett nytt uppdrag i de mätbara resultatens tid*. Umeå: Umeå universitet.

Persson, A. (2019) "Kolonisatör eller turist?: Frågor och arbetsuppgifter i svenska historieläromedel under en tid av kunskapsideologisk förhandling". I *Nordic Journal of Educational History*. 6:2, s. 45-72. DOI: [10.36368/njedh.v6i2.150](https://doi.org/10.36368/njedh.v6i2.150)

Olsson, R. (2016). *Samhällskunskap som ämnesförståelse och undervisningsämne: prioriteringar och nyhetsanvändning hos fyra gymnasielärare*. Karlstad: Karlstads universitet

BEDÖMNING SOM ETT KUNSKAPSIDEOLOGISKT STÄLLNINGSTAGANDE: LÄRARES
BEDÖMNINGSTRATEGIER OCH SAMHÄLLSKUNSKAPSÄMNETS LABORATIVA,
ANALYTISKA OCH AVGRÄNSADE KUNSKAP SINNEHÅLL

Mikael Berg

Sandahl, J. (2015). "Preparing for Citizenship: The Value of Second Order Thinking Concepts in Social Science Education". I *Journal of Social Science Education*, 14:1, s. 19-30. DOI: [10.4119/jsse-732](https://doi.org/10.4119/jsse-732)

Sandahl, J. (2018). "Vart bör samhällskunskapsdidaktiken gå? Om ett splittrat forskningsfält och vägar framåt." I *Nordidactica: Journal of Humanities and Social Science Education*, 2018:3. s. 44-64.

Schüllerqvist, B. & Osbeck, C. (2009). *Ämnesdidaktiska insikter och strategier – berättelser från gymnasielärare i samhällskunskap, geografi, historia och religionskunskap*. Karlstad: Karlstad University Press.

Shulman, L. S. (1986). "Those who understand: Knowledge growth in teaching?" I *Educational researcher* 15:2: s. 4-14.

Svingby, G. (1985). *Sätt kunskapen i centrum!*. Stockholm: Liber utbildningsförlag.

Yin, R. K. (red) (2009). *Case study research: design and methods*. London: SAGE.

Bilaga 1: Intervjuguide

1/ Hur gör du när du bedömer elever i samhällskunskapsämnet? (På vilket sätt kommer bedömning in i ditt arbete?)

- Hur lägger du upp en kurs?
- När kommer bedömningen in?
- Vilka bedömningsformer använder du?

2/ När sätter dig ner och ska planera (i din förberedelse) undervisning i samhällskunskapsämnet;

- vad är det för ämneskunskaper du vill komma åt, i kursen som helhet, i enskilda moment?
- vilka möjligheter/svårigheter finns, enligt dina erfarenheter, att nå dessa kunskaper

3/ När du skapar bedömningsunderlag i samhällskunskapsämnet (i enskilda uppgifter);

- vad är det för ämneskunskaper du vill komma åt?
- vilka möjligheter/svårigheter finns, enligt dina erfarenheter, att nå dessa kunskaper

3/ I själva undervisningsögonblicket i samhällskunskapsämnet;

- vad är det för ämneskunskaper du vill komma åt?
- vilka möjligheter/svårigheter finns, enligt dina erfarenheter, att nå dessa kunskaper

7/ I själva bedömningsögonblicket i samhällskunskapsämnet;

- vad är det för ämneskunskaper du vill komma åt?
- vilka möjligheter/svårigheter finns, enligt dina erfarenheter, att nå dessa kunskaper

8/ I återkopplingsfasen din undervisning i samhällskunskapsämnet;

- vad är det för ämneskunskaper du vill komma åt?
- vilka möjligheter/svårigheter finns, enligt dina erfarenheter, att nå dessa kunskaper

9/ I utvärderingsfasen om och på vilket sätt kommer bedömning in där?

- Brukar du fundera över vilka ämneskunskaper du ville kom åt och hur det gick?
- vilka möjligheter/svårigheter finns, enligt dina erfarenheter, att utvärdera vilka kunskaper du kom åt?