



HÖGSKOLAN
DALARNA

Examensarbete 1 för Grundlärarexamen inriktning F-3

Grundnivå

Kunskapsbedömning av SO-ämnena i årskurs 1-3

En studie med utgångspunkt i lärares utsagor om sin bedömningspraktik

Författare: Natalia Ståtenhag

Handledare: Anders Persson

Examinator: Ulrika Norburg

Ämne/huvudområde:

Kurskod: PG2069

Poäng: 15hp

Examinationsdatum: 2018-08-27

Vid Högskolan Dalarna finns möjlighet att publicera examensarbetet i fulltext i DiVA. Publiceringen sker open access, vilket innebär att arbetet blir fritt tillgängligt att läsa och ladda ned på nätet. Därmed ökar spridningen och synligheten av examensarbetet.

Open access är på väg att bli norm för att sprida vetenskaplig information på nätet. Högskolan Dalarna rekommenderar såväl forskare som studenter att publicera sina arbeten open access.

Jag/vi medger publicering i fulltext (fritt tillgänglig på nätet, open access):

Ja

Nej

Abstract:

Bedömning är en central och inte helt okomplicerad del i lärarens uppdrag oavsett ämnes- och åldersinriktning. Bedömning av ämneskunskaper i de lägre åldrarna är betingade med åldersrelaterade utmaningar då alla elever i dessa åldrar inte är läs- och skrivkunniga ännu, vilket således kan göra det svårt för läraren att lyckas få ett tillräckligt bedömningsunderlag. Bedömning av SO-ämneskunskaper är omgärdade av en särskild sorts komplexitet eftersom de i läroplanen framskrivna syftena för ämnet inrymmer mer än en tolkning. Det är detta problem som ligger till grund för denna studie vars syfte är att genom lärares egna berättelser få insyn i deras bedömningspraktik i SO-ämnesblocket i årskurs 1–3. Studien utgår från Lee Shulmans teori *pedagogical content knowledge* (PCK). Datainsamlingsmetoden är dels intervjuer, dels insamling av planeringar och bedömningsexempel.

Nyckelord: bedömning, ämneskunskap, bedömningsunderlag, bedömningsstöd, årskurs F-3, ämnesdidaktik, samhällskunskap, historia, SO-ämne, bedömningsstrategi, organisera

Innehåll

1. Inledning	2
1.1 Problemformulering	3
1.2 Syfte och frågeställning	3
1.3 Centrala begrepp	3
1.3.1 <i>Kunskap och bedömning</i>	3
1.3.2 <i>Bedömningsunderlag</i>	4
1.3.3 <i>Bedömningsstöd</i>	4
1.4 Avgränsningar	4
2. Tidigare forskning	5
2.1 De samhällsorienterade ämnenas komplexitet	5
2.1.1 <i>Undervisning i SO-ämnen</i>	6
2.2 Bedömning	9
2.3 Bedömning i SO-ämnen	10
3. Teoretiskt perspektiv	11
4. Metod	12
4.1 Urval	12
4.2 Datainsamling	13
4.3 Etiska överväganden	13
Referenser	14

1. Inledning

Min tid som student börjar lida mot sitt slut och yrkeslivet som lärare är stundande inom en överskådlig framtid. Utbildningen har försett mig med kunskaper och erfarenheter som förhoppningsvis rustat mig någorlunda inför framtida utmaningar samtidigt som min inställning till läraryrket blivit mer och mer ödmjuk i takt med att förståelsen för professionens uppdrag har fördjupats. Framförallt har de verksamhetsförlagda delarna av utbildningen i många avseenden varit givande inte minst för att det i dem exponerats några av de dilemman lärare kan möta i sin yrkesvardag. Det var också i reell skolverksamhet jag blev uppmärksammad på och intresserad av de svårigheter som omgärdar kunskapsbedömningar generellt i de lägre åldrarna, och i synnerhet i SO-ämnesblocket (sammhällskunskap, religionskunskap, geografi och historia).

Bedömning av elevers kunskaper är ingen enkel sak oavsett ämne eller årskurs. I det andra kapitlet av Lgr 11 (Skolverket 2016:18) finner man riktlinjer om bedömning och betyg. Där hittar man bland annat följande två punkter:

Läraren ska

- utifrån kursplanernas krav allsidigt utvärdera varje elevs kunskapsutveckling, muntligt och skriftligt redovisa detta för eleven och hemmen samt informera rektorn
- vid betygssättningen utnyttja all tillgänglig information om elevens kunskaper i förhållande till de nationella kunskapskraven och göra en allsidig bedömning av dessa kunskaper (Skolverket 2016:18)

Det framgår med tydlighet att bedömning och utvärdering av elevens kunskaper ska vara *allsidig*. För att möjliggöra en sådan bedömning understryker Odenstad (2010:8) att det måste finnas en samstämmighet mellan bedömningsverktyg och mål: att de kunskaper som bedöms är relevanta och att de metoder som används för att mäta dessa kunskaper verkligen mäter det som avses. Vikten av att läraren lyckas utforma undervisningen så att varje elev ges möjlighet att synliggöra sina kunskaper är central (Lundahl 2014:109; Sivenbring 2016:15). Det finns mer än ett sätt att ge prov på sina kunskaper och därför måste varje elev få använda sig av de uttrycksformer hen behärskar. Alltså: för att bra, allsidiga kunskapsbedömningar ska kunna göras krävs också allsidiga bedömningsunderlag. I detta avseende har dock lärare i de yngre åldrarna begränsande omständigheter då graden av läs- och skrivkunighet av förklarliga skäl är lägre än i de högre årskurserna.

När det kommer till kunskapsbedömning tycks SO-ämnena vara inlindade i en säregen problematik. Alvén (2011:9) beskriver hur historieämnet i kursplanen egentligen innehåller dubbla och dessutom motsägelsefulla syften. Att det ibland finns skilda uppfattningar om hur olika skrivningar i läroplanen ska tydas och att den kan vara svårbegriplig kan nog de flesta lärare skriva under på. I samtal med verksamma lärare i de lägre årskurserna har jag emellertid fått uppfattningen att bedömning i SO-ämnena är särskilt utsatta eftersom det för dem saknas bedömningsstöd. I ämnena svenska och matematik tillhandahåller Skolverket bedömningsstöd men ett sådant, avseende SO-ämnesblocket i årskurs 1–3, finns alltså inte att tillgå.

1.1 Problemformulering

Jag finner två huvudargument till varför just bedömning av SO-ämneskunskaper i lågstadiet bör utforskas, vilka jag här vidare ska presentera mer ingående. Under mina praktikperioder har jag noterat att långt ifrån alla elever i årskurs 1–3 kan, även om de är skrivkunniga, förmedla sina kunskaper i skrift. Således kan det bli svårt att avkräva eleverna skriftliga utsagor. Alla elever är inte heller särskilt goda läsare, vilket till exempel kan bidra till misstolkningar av frågor i skriftliga prov. Att alltid hålla muntliga förhör eller redovisningar finns det knappast tid till och givetvis finns elever som missgynnas även av sådana redovisningsformer. Dessa lågstadiespecifika utgångspunkter för bedömning utgör det första argumentet. Det andra argumentet konkretiserar vad som utmärker bedömningar i SO-ämnena. Att ämneskunskaper i dessa ämnen kan vara svåra att bedöma har jag tidigare nämnt. En orsak till detta tycks bero på oklarheter i läroplanen om vilka ämnenas egentliga syften är, vilket ger konsekvensen att den av lärare tolkas på skilda sätt. Avsaknad av bedömningsstöd för SO-ämnesblocket som avser årskurs 1–3 gör detta ämne än mer utsatt för besvärliga bedömningssituationer.

Dessa två huvudargument kokar ner till en problembild ur vilken denna studie tar sin utgångspunkt. På forskningsfronten finns inte mycket att hitta på området bedömning i lågstadiet överhuvudtaget medan forskning om bedömning i samhällskunskap och historia pekar på två komplexa, svårbedömda ämnen (till exempel Alvén 2011; Samuelsson 2015). Forskningsläget, menar jag, ytterligare motiverar en studie som behandlar detta problemområde.

1.2 Syfte och frågeställning

Syftet med denna studie är att få insyn i lärares bedömningspraktik avseende SO-ämnesblocket i årskurs 1–3 genom deras egna berättelser.

De konkreta frågeställningarna är:

- Vilka upplevelser har tillfrågade lärare av sin bedömningspraktik i SO-ämnesblocket i årskurs 1–3?
- På vilka sätt skiljer sig kunskapsbedömningar i detta ämnesblock från kunskapsbedömningar i andra ämnen?
- Vad anser dessa lärare vara ett tillräckligt bedömningsunderlag och vilka tillvägagångssätt använder de för att få ett sådant?

1.3 Centrala begrepp

Under denna rubrik finns bestämningar av de begrepp som är mest centrala i den här studien.

1.3.1 Kunskap och bedömning

Fakta, förståelse, färdighet och förtroende är fyra av varandra beroende och tillsammans interagerande uttrycksformer för kunskap som alla ska ges plats i den verksamhet skolan bedriver (Skolverket 2016:9). Det är i enlighet med denna läroplansdefinition

kunskapsbegreppet avses här. Kunskapsbedömningens avstamp tas i de prestationer eleven åstadkommer i skolarbetet och dessa prestationer kan utgöras av en produkt såväl som en process. I en svensk skolkontext utgör bedömning en central flerfunktionell roll som baseras på att elevens kunskaper evalueras i förhållande till de kunskapskrav och centrala innehåll läroplanen föreskriver (Forsberg 2014:59). Begreppet inbegriper i en vidare mening bedömning i sin helhet inklusive de metoder och verktyg som leder fram till det beslut en bedömning är (Korp 2003:72) och det är i denna betydelse bedömningsbegreppet ska förstås här.

1.3.2 *Bedömningsunderlag*

Med bedömningsunderlag avses här allt det stoff läraren väger in och hänvisar till i sin kartläggning av elevens kunskaper och som sedan ligger till grund för bedömning: alltså all typ av underlag som kan styrka vilka kunskaper och förmågor eleven besitter. Bedömningsunderlag kan *exempelvis* vara dokumentation i form av skriftliga prov, inspelningar av redovisningar eller elevproducerade filmer. Elevens muntliga utsagor i samtal och diskussioner kan också användas som bedömningsunderlag.

1.3.3 *Bedömningsstöd*

Förekomsten av kartläggnings- och bedömningsmaterial med andra avsändare än Skolverket är betydande i den svenska skolan. Uppfattningen att utbredningen av dessa material, och att behovet av dem uppstått, är ett resultat av otydliga kursplaner finns (till exempel SOU 2007:15). Om så är fallet eller huruvida externa aktörers bedömningsstöd möter upp kursplanerna är i detta sammanhang irrelevant, men det faktum att de existerar och används jämsides med bedömningsstöd utgivna av Skolverket fordrar ett klagörande av vad som här menas med bedömningsstöd. I Skolverkets bedömningsportal (Skolverket) finns bedömningsstöd för årskurs 1–3 i svensk- respektive matematikämnet och det är motsvarande ett sådant bedömningsmaterial, av samma typ och med Skolverket som utgivare, som åsyftas i denna studie.

1.4 **Avgränsningar**

Undervisning i SO-ämnena och bedömning i skolan som forskningsämnen kan studeras ur en mängd frågeställningar och teoretiska utgångspunkter. En studie utan tydliga avgränsningar riskerar att frångå sitt syfte och bli alltför omfattande. Jag har därför försökt att definiera vad som faktiskt är rimligt att få reda på i denna studie med hänsyn till tidsbegränsning med mera. Värderingar av olika undervisnings- och bedömningsformer - liksom frågan om hur SO-ämnena bör undervisas och bedömas - är inget som kommer att behandlas eller besvaras här: jag ämnar besvara frågan om *hur lärare upplever att det är*, inte *hur det borde vara* eller *hur det faktiskt är*. I inledningsavsnittet nämnde jag att allmän bedömningsforskning med inriktning på årskurs 1–3 saknas och läget är detsamma vad gäller SO-ämnesdidaktisk bedömningsforskning för detta årskursspann. Med anledning av detta har den SO-ämnesdidaktiska forskningen jag refererar till i studien en inriktning från årskurs 4 till och med gymnasienivå. Under en grundläggande genomgång av tidigare forskning blev jag uppmärksam på att det finns betydligt mer forskningsunderlag att tillgå i historia och samhällskunskap jämfört med i religionskunskap och geografi. Jag har trots detta valt att låta studien omfatta de samtliga fyra ämnena som ingår i

ämnesblocket SO på grund av att de ju i årskurs 1–3 delar på samma centrala innehåll och kunskapskrav och att kunskaper i dessa ämnen följaktligen också bedöms utifrån samma kriterier. Vidare fokuserar studien på de förhållanden som råder i den svenska skolan och lutar sig på svensk forskning som i huvudsak är orienterad mot det teoretiska perspektivet *pedagogical content knowledge* (i fortsättningen PCK) (Samuelsson 2015:60).

2. Tidigare forskning

I detta avsnitt presenteras en översiktlig bild av det aktuella forskningsläget: vilka studier som gjorts och vad de kommit fram till. I urvalet av forskning har riktlinjen varit att välja så färsk forskning som möjligt, men för att ge en bättre förståelse för dagens forskningsläge har även en del äldre referenser använts. Då det var dags att påbörja arbetet med detta avsnitt försågs jag av min handledare med en litteraturlista med hänvisningar till forskning på området. Denna lista fick sedan fungera som ett initialläge för forskningsurvalet: en stor del av den forskning jag refererar till i detta avsnitt fanns med i listan, annan forskning fann jag genom dessa avhandlingar och rapporter – listan ledde mig på så vis vidare i urvalsprocessen. Målet har varit att kunna ge en så nyanserad och uppriktig bild av forskningsläget som möjligt. Ändock är det viktigt att poängtera att denna sammanställning är just ett urval och ingen total kartläggning. För att strukturera innehållet är forskningen tematiskt indelad under de begrepp som ringar in denna studien och dess problem.

2.1 De samhällsorienterade ämnenas komplexitet

Det föreligger ett behov av ämnesdidaktisk forskning i Sverige. Till skillnad från det internationella forskningsläget är ämnesdidaktisk forskning ett relativt outforskat fält här förbehållet en del studier i svenska och matematik (Forsberg & Lindberg 2010:112–114; Samuelsson 2011:119). Under de senaste åren har dock forskningsfältet utökats med några avhandlingar som har sitt fokus på ämnesdidaktik och undervisning i historia (Schiöler 2012; Berg 2010; Jarhall 2012 med flera). Framförallt har lärares tolkningar, undervisningsmönster- och strategier och upplevelser i och av ämnet undersökts i dessa studier. Ur de samlade resultaten av dem framträder en samstämmig bild av ett komplext ämne som lärare har olika förståelse för och undervisar på olika sätt i (Berg 2010; Persson 2017; Jarhall 2012 för att nämna några). Oftast har dessa studier sitt fokus på högstadie- och gymnasienivå och vanligast förekommande bland metoder är kvalitativa lärarintervjuer. Just hur historia i egenskap av skolämne förstås eller ska förstås är ett återkommande tema. Alvé (2011:9–10) menar att historieämnet, så som det är framskrivet i läroplanen, egentligen består av två syften som motsäger varandra: å ena sidan ska eleverna fostras in i ”rätt” demokratiska värderingar, å andra sidan ska de utveckla ett kritiskt tänkande. Om eleverna på allvar ska utveckla ett historiemedvetande som präglas av kritiskt och analytiskt tänkande så kan det ju inte tas för självklart att det leder till den värdegrund skolväsendet vilar på (Alvé 2011:29). Av de dubbla budskapen blir konsekvensen - förutom otydliga direktiv om vilken typ av historieundervisning som förväntas utövas - att man heller inte vet på vilken av dessa grundvalar läraren sedan väljer att luta sin undervisning på. Det rimliga således, menar Alvé (2011:10), vore att bestämma att undervisningen ska utformas efter ett av dessa syften – inte att kombinera dem.

Förekomsten av olika ämnesförståelser bland historielärare bekräftas av Berg (2010:26–27, 148, 154–155) som i sin forskning bland de lärare han studerat har identifierat tre huvudhållningar för ämnesförståelser för skolämnet historia: den kritiskt orienterade, den bildningsorienterade och den identitetsorienterade. I Bergs (2010:140–141) studie var den bildningsorienterade ämnesförståelsen vanligaste. Denna ämnesförståelse är den man brukar förknippa med bundenhet till läroboken och kronologi, tradition och demokratisk fostran (Alvén 2010:10; Berg 2010:142; Jarhall 2012:170). En nästan lika stor grupp lärare i Bergs (2010:142) studie låg närmast den kritiskt orienterade ämnesförståelsen i vilken färdighetskunskaper betonas. Enligt denna positionering blir det viktigt att kunna analysera, kritisera och jämföra perspektiv. I den tredje typen av ämnesförståelser, den identitetsorienterade, hamnade några av de utfrågade lärarna i Bergs studie (2010:143–144) – även om denna positionering inte hade lika stor utbredning som de föregående ämnesförståelsetyperna. Här är syftet att genom att titta på historien synliggöra sitt eget sammanhang och skapa sin egen identitet. Berg (2010:146) är noga med att understryka att det inte handlar om att lärare helt och hållet positionerar sig i den ena eller andra hållningen, utan hur det snarare är så att deras positionering ligger närmre någon av de tre orienteringarna samtidigt som de ständigt går in i varandra. Vidare menar Berg (2010:16) att lärarens ämnesförståelse i sin tur påverkar undervisningen, varför det är viktigt att beakta den komplexa helhetsbilden för att kunna studera skolämnet historia.

Det akademiska ämnet historia och skolämnet historia är inte detsamma som skolämnet historia. Detta beror delvis på att lärarens måste omforma sina rena ämneskunskaper till pedagogiskt gångbart undervisningsinnehåll. I omformningen mellan ämneskunskaper och pedagogiskt innehåll har historielärares bakgrund och intressen visat sig ha betydelse för vad som sedan utgör undervisningsinnehållet (Berg 2010:15–16). Alltså: historielärares bakgrund, ämnesförståelse och undervisning är sammanlänkande. I resultatet av sin studie fann Berg (2010:149–150) dessutom att det verkar finnas en relation mellan lärares ämnesförståelse i historieämnet och vilka övriga undervisningsämnen de undervisar i. Av studien framkom följande kopplingar mellan undervisningsämnen och ämnesförståelser: renodlade SO-ämneslärare tycktes vara mer kritiskt orienterade i historieämnet, medan de som även var svensklärare såg det mer som ett bildningsämne och de som utöver historia också undervisade i filosofi och/eller religion låg närmast den identitetsorienterade ämnesförståelsen.

2.1.1 Undervisning i SO-ämnena

Inom svensk didaktikforskning är det främst lärarens arbete generellt och ämnesövergripande som varit föremål för studier. Det föreligger efterfrågan på ämnesdidaktisk forskning: kanske kan det uttryckas som så att det i det ämnesdidaktiska forskningsfältet, inbegripet jämförande ämnesdidaktiska studier, finns stora möjligheter till förvärv av värdefull kunskap. Lärare har de facto oftast flera undervisningsämnen och genom komparativ ämnesdidaktisk forskning borde utmärkande ämnesspecifika egenskaper, som riskerar att förbli osynliga i ämnesavgränsade studier, exponeras tydligare (Schüllerqvist 2009:9, 14–15). Även i de fyra samhällsorienterade ämnena är graden av ämnesdidaktisk forskning relativt låg, om än inte i samma utsträckning sinsemellan: historieämnet är till exempel betydligt mer utforskat än geografiämnet. SO-

ämnena har heller inte blivit studerade ur exakt samma utgångspunkter i samma typer av studier (Bernmark-Ottosson 2009:37; Nilsson 2009:88; Osbeck 2009:159). I stycket som följer ges en kortfattad överblicksbild av forskningsläget i respektive SO-ämnesdidaktiskt fält.

I samhällskunskapsinriktad forskning har demokratibegreppet kommit att få en central plats under de senaste två decennierna, samtidigt som studier om undervisning och undervisningsplanering är förhållandevis få (Bernmark-Ottosson 2009:37). I det religionsdidaktiska forskningsområdet kan en liknande situation skönjas: studier som är koncentrerade på aktiva lärprocesser och lärarbete - dit undervisningsplanering hör - är inte många till antalet. Ett par studier om utfall av undervisning har gjorts. Men intresset från forskningshåll har istället ofta riktats mot elevers reflexioner och funderingar, och mot lärares berättelser om hur de tar sig an, uppfattar och undervisar i ämnet (Osbeck 2009:159–160). Av de tillsammans ganska få studier som utgör det svenska geografdidaktiska forskningsfältet kan de flesta, förbehållet några som tillkommit på senare år, dateras till 1990-talets början. Bland studierna förefaller ändå en viss spridning av perspektiv och fokus behandlas: till exempel rör en studie vilken kultursyn som representeras i läroböckerna medan en annan avhandling handlar om utvecklingen av en metod som ska främja ett geografiskt helhetstänk (Nilsson 2009:88). Det historiedidaktiska forskningsfältet, som är det mest studerade av de fyra SO-ämnesdidaktikerna, är på den svenska arenan trots allt något som skulle kunna beskrivas som en ämnesdidaktik som hamnat i kläm mellan det akademiska ämnet historia och den allmändidaktiska forskningen: historiedidaktiken är här fortfarande relativt obeträdd mark. Visserligen har utländska forskningsresultat av historiedidaktiska studier från länder som Kanada, England och USA (med flera angloamerikanska länder) kunnat bidra med en del intressanta resultat, men de bör tas emot försiktigt och med stor hänsyn till de skilda villkor som omger historieundervisning i Sverige (Nygren 2009a:121–122). Det som brukar benämnas *praktiknära* forskning är ett sådant område där bristen på svenska studier varit märkbar (Nygren 2009b:36).

Nygren (2009b:24–25) ger uttryck för att ett sätt att råda bot på underskottet av praktiknära studier inom svensk forskning är att titta på och ta efter samma typ av intervju- och observationsbaserade studier som gjorts i andra länder på området. Han menar att det finns ett behov att beskriva undervisningsstrategier systematiskt och på så vis formulera dem och få kännedom om dem, detta skulle också vara till nytta för historieundervisningens progression. Det finns olika inriktningar inom praktiknära forskning. I centrum för *praxisnära* studier (på engelska *Teaching and Learning*) är verkliga undervisningssituationer. Praktiknära forskning där lärarens tänkande utgör kärnan hör inriktningen *Teacher thinking* till (Schüllerqvist 2009:18). Inom båda dessa inriktningar finns ett behov av ämnesdidaktiska studier (Schüllerqvist 2009:17–18). I ett forskningsprojekt som kan sägas utgå från ett perspektiv förenligt med *Teacher thinking* intervjuades femton, med fördelning i de fyra SO-ämnena, gymnasielärare där de fick berätta om sina insikter och erfarenheter av att undervisa i sitt respektive ämne. Samtliga lärare som ingick i studien var rutinerade med lång undervisningsbakgrund (Schüllerqvist & Osbeck 2009:205–206). Forskningsprojektet hade dessutom en komparativ ansats: dels genom inbördes jämförelse i vart ämne, dels genom jämförelser ämnena emellan. En gemensam nämnare som identifierades i jämförelsen var att tonvikten låg på att ha en tydlig

riktning med undervisningen snarare än på vägen för att komma dit. Det belyses också hur SO-lärare måste orientera sig och positionera sig inom ämnet. Författarna beskriver det som att varje SO-ämne utgörs av dimensioner och poler mellan vilka lärare placerar sig olika. Ett exempel är hur samhällskunskapslärare balanserar mellan polerna fostransuppdrag-kunskapsuppdrag som båda är dimensioner av samhällskunskapsämnet. En liknande komplexitet påträffades i lärarnas undervisningsstrategier mellan det studiens författare benämner interna- och externa mål. De interna målen kan förklaras genom ämnets begreppsapparat medan de externa målen syftar till bandet mellan elev-omvärld. Även här navigerar läraren mellan poler inom ämnet och författarna bakom studien menar vidare att det finns ett samband mellan val av undervisningsstrategi och ämne. En annan viktig slutsats som fastslogs av studiens resultat var att undervisningsstrategier utvecklas genom erfarenhet av undervisning (Schüllerqvist & Osbeck 2009:218, 221–224, 226).

Jarhall (2012:33) och Nygren (2009b:11) har bidragit med varsin avhandling till historiedidaktiken vilka båda kan beskrivas som praxisnära med utgångspunkt i erfarna lärares egna utsagor om sin historieundervisning på högstadie- respektive gymnasienivå. Jarhalls (2012:33) studie syftar kortfattat till att genom kartläggning av lärares undervisningsstrategier hitta strukturer till vad som formar lärares historieundervisning med begreppet *omformning* i förgrunden. *Omformning* är en översättning av begreppet *omstilling* som myntats av Sigmund Ongstad, en norsk ämnesdidaktiker (Schüllerqvist 2009:14). Nygrens (2009b:11) studie har ett syfte liknande Jarhalls (2012) där han i synnerhet intresserar sig för vilka undervisningsstrategier de historielärare han intervjuat har utvecklat. Liksom Berg (2010:149–150) har både Nygren (2009b:105–106) och Jarhall (2012:169–170, 181) i sina analyser funnit samband mellan personlig ämnesförståelse och undervisningens utformning. Jarhall (2012:171–172) benämner de faktorer som har inverkan på lärarnas omformning av det akademiska ämnet historia till skolämnet historia, och i förlängningen även lärarens (ämnes-) didaktiska val, för omformningsfaktorer. Några av dessa omformningsfaktorer berättade alla i studien ingående lärare om. En del av dem var av mer personlig karaktär såsom: kollegor, elever, lärarna själva och samhället runt dem. De andra kan kopplas till ett organisatoriskt plan och styrdokument. Den bearbetningsprocess från akademiskt ämne till skolämne Jarhall kallar omformning är det begrepp Nygren betecknar transformation – det är alltså samma process de refererar till.

Nygren (2009b:106) kommer fram till, utifrån vad han kunnat avläsa i de undervisningsstrategier som uppvisades hos de lärare som ingick i hans studie, att denna transformation landar i fyra grundstrategier för historieundervisning. Den första, *flerperspektivismen* handlar om att uppmärksamma att det finns mer än ett sätt att se på saken – flera perspektiv. I den andra, *narrativ historia*, varvas det stora sammanhanget med det lilla i en ordnad tidsföljd (kronologi). Genom den tredje, *eklektisk historia*, får eleverna bekanta sig med historia genom omväxlande metoder utan att styras i någon riktning, stor vikt läggs här på att alstra ett engagemang hos dem. Den sista är *samhällsvetenskaplig historia* genom vilken vår tids skeenden jämförs och sätts i en historisk kontext – genom att se tillbaka på historien kan händelser i samtiden förstås. Samhällsvetenskaplig historia ligger närmast det samtidsorienteringsämne Nygren (2009b:106) och Jarhall (2012:170, 181) samstämmigt menar

att historieämnet tenderar att mynna ut i. Det blir därför mer av ett orienteringsämne än ett färdighetsämne, även om utveckling av färdigheter också fanns närvarande i lärarnas berättelser. Lärobokens tidigare starka ställning i historieundervisningen kan fortfarande förnimmas samtidigt som varje lärares personliga omformning av historieämnet ger utslag på undervisningens innehåll, sammanfattar Jarhall (2012:170, 181). Vidare ställer sig Jarhall (2012:171) frågan om anledningen till att vetenskapliga metoder inte i större utsträckning implementeras i undervisningen kan vara att det är svårt för lärare att omforma dessa till undervisningen.

2.2 Bedömning

Bedömning och utvärdering har under de senaste decennierna kommit att få ett allt större inflytande över utbildningssektorn. Idag styrs den svenska skolan i mångt och mycket av det växande kontrollsystem i vilket mätningar av elevprestationer utgör en väsentlig del. Tilltagandet av tillsyn och evaluering i och av utbildning kan delvis ses som ett svar på den allmänna samhällsliga förväntan på redovisning utåt, i sådana här sammanhang ofta benämnt "accountability" (Forsberg & Lindberg 2010:8–9). Det kan också förklaras som en följd av det intensifierade deltagandet i internationella kunskapsmätningar (till exempel PISA och TIMSS) och ett steg i strävan efter att matcha de kunskaper och kompetenser som efterfrågas i dem (Forsberg & Lindberg 2010:33, 35; Samuelsson 2015:55). Under samma tidsperiod har det internationella forskningsfältet för bedömning utvidgats markant - i dubbel bemärkelse. Förutom att bedömning som kunskapsobjekt blivit föremål för fler studier har även forskningsgrenen breddats (Korp 2003:16–18). De perspektiv som inryms i bedömningsforskningen har blivit fler och numera inbegriper den förutom det pedagogiska också ekonomiska, psykologiska och sociologiska perspektiv. Detta har i sin tur frambringat en mer varierad, helhetsorienterad syn på bedömning. Ett exempel som pekar på denna utveckling är hur de för bedömningsforskningen centrala termerna assessment och evaluation allteftersom sammanfogats mer och mer: traditionellt har annars en distinktion funnits mellan dem där assessment har kopplats till utvärdering av den enskilde elevens individuella prestationer och evaluation har varit förenat med utvärdering av skola på ett organisatoriskt plan. Resultatet av enskilda elevers prestationer slås samman och blir användbara data på vilka ett ökande antal studier bygger på, detta är ett så kallat sekundärt bruk av bedömning. Ett primärt bruk av bedömning kan enklast beskrivas som förstahandsanalyser och sådan forskning som vanligen associeras med bedömning (Forsberg & Lindberg 2010:9, 55, 111–112).

I likhet med utvecklingen på den internationella forskningsarenan avseende bedömning har intresset i Sverige expanderat (om än inte med samma volym) liksom det epistemiska objektet har vidgats. Bedömning är inte längre enbart en pedagogisk domän i svensk forskning (även om flest studier kan relateras därtill) utan även andra discipliner har uppmärksammat kunskapsobjektet. I linje med ett mer vidsynt perspektiv och en mer komplex syn på bedömning har begreppet "assessment literacy" – bedömningskompetens – vunnit mark. Begreppet innefattar en rad aspekter av bedömning, däribland sambandet mellan kunskap, lärande och bedömning (Forsberg & Lindberg 2010:112–113; Samuelsson 2011:120; Samuelsson 2015:54). Forsberg och Lindberg (2010:112–113) konstaterar i sin forskningsöversikt att det

föreligger ett stort behov av forskning som belyser lärares perspektiv, erfarenheter och praktik avseende bedömning. De utlyser också behovet av ämnesdidaktisk bedömningsforskning.

2.3 Bedömning i SO-ämnena

Det finns inte mycket svensk betyg- och bedömningsforskning generellt och än mindre finns när det kommer till kombinationen bedömning och SO-ämnesdidaktik (Jansson 2011:12,17). En del färskare studier som hör till det aktuella forskningsfältet finns dock att tillgå. Några studier berör bedömningspraxis och lärares upplevelser om densamma i årskurs 4–6 (Persson 2017, Samuelsson 2015 och Olovsson 2015), men de flesta av dessa studier är inriktade på gymnasienivå och temat prov- och bedömningspraxis inom SO-ämnesdidaktik. Två av dem står Jansson (2011) och Odenstad (2010) för.

Odenstads (2010:13–14) studie syftar till att få kunskap om hur samhällskunskapsämnet framställs i skriftliga prov, bland annat vilken kunskaps- och ämnessyn de representerar, medan Janssons (2011:13) vill få reda på vilka kunskapsformer som testas i proven är. Odenstad (2010:8, 173–174) lyfter provens vidare betydelse och menar att prov inte enbart fungerar som ett bedömningsunderlag, utan att dess utformning och innehåll också säger mycket om vad som inom ämnet förväntas av eleverna vilket sedermera kommer ha betydande inflytande över såväl inläring som undervisning. Med anledning av detta är det mycket viktigt att det finns en kongruens mellan vad som efterfrågas i styrdokumentet och vad eleven får möjlighet att visa genom provet. Frågan om *vad* som ska bedömas och *hur* det ska bedömas är något läraren ständigt måste ha i åtanke. I detta avseende – att eleven inte fick en chans att visa hela sin förmåga - uppvisades en bristfällighet i en del av de prov Odenstad (2010:174) analyserade i sin studie. Även om det i proven uppvisades en viss variation mellan olika typer av frågor fann både Odenstad (2010:175) och Jansson (2011:150) ett uppenbart samband mellan betygssteg och typ av fråga: de övre betygsstegen kunde kopplas till frågor som krävde analys- och förståelseförmåga medan det räckte att kunna besvara faktafrågor för betyget godkänt. Jansson (2011:150) uppmärksammade av resultaten i sin studie att han, liksom Odenstad, hade en spridning av frågetyper i de prov han analyserade. Detta, konstaterar han, motsäger vad som framkommit i tidigare studier där det fastslagits att samhällskunskapsprov nästan uteslutande består av faktafrågor. Av proven Jansson (2011:150–151) fann han förvisso att de testade olika kunskapsformer, men att det fanns stora skillnader gällande vilka kunskapsformer som testades i proven. Konsekvensen blir att likvärdigheten hamnar i trångmål. Dessutom i varierande grad avvikelser mellan betygsriterier och det som testades i proven. Jansson (2011:151) menar att ramfaktorer, exempelvis tidsrelaterade sådana, kan vara en orsak till detta. Det kan handla både om att det saknas tid att göra iordning och bedöma sådana prov, men också att lektionslängden inte tillåter den provtid som då skulle krävas. Just tidsaspekten framhåller Jansson (2011:152) i sin avslutande slutsats som en tungt vägande faktor till att lärare inte alltid utforma prov som mäter det de ska, även om förmågan finns. Sammanfattningsvis kanske dessa två avhandlingar kan säga något om bedömning i SO-ämnena generellt, oavsett årskurs. Återigen skönjs ett ämne som saknar stöd i form av tydliga riktlinjer för hur det ska förstås, undervisas – och även bedömas.

I en artikel som publicerats i den vetenskapliga tidskriften *Pedagogisk forskning i Sverige* (2015 nr 1–2) presenteras en studie av Johan Samuelsson, docent i historia vid Karlstads universitet, i vilken bedömningspraxis - främst i historia - men också SO-ämnena sammanslagna analyseras. I sin studie lät han historieundervisande lärare i årskurs 4–6 få dryfta sin bedömningspraxis genom två intervjuer med vardera läraren. Inför intervjuerna fick lärarna i uppgift att välja ut och ta med ett representativt urval av sitt eget bedömningsunderlag som sedan fick ligga till grund för intervjuerna. Bedömningsunderlagen samlades sedan in för analys ur en teoretisk utgångspunkt i Lee Shulmans PCK-teori. PCK-teorin är densamma som föreligger denna studie och där var Samuelssons (2015) studie en inspirerande förebild till hur en studie med PCK-teorin som utgångspunkt skulle kunna se ut. En redogörelse för denna teori ges i nästkommande avsnitt. De åtta lärare som ingick i Samuelssons (2015) studie handplockades utifrån deras olika utbildningsbakgrunder och vana av bedömning (Samuelsson 2015:60). Samuelsson (2015:54–55) beskriver att studien syftade till att studera lärares bedömningspraxis- och kompetens. Avsaknad av forskning om lärares bedömningspraxis i årskursspannet 4–6 och enskilda SO-ämnenas förhöjda status - och därmed förändrade ställning - sedan blockkursplanen för dem frångåtts till förmån för egna kursplaner i respektive ämne var två av skälen som angavs som motiv till studien. Trots ett begränsat urval är de slutsatser Samuelsson (2015:74, 75) drar av studien intressanta. I ett flertal nationella såväl som internationella studier har det visat sig att lärare representerar olika bedömningspraxis och så var fallet även här. I sökandet efter vad detta kan bero på hänvisar Samuelsson (2015:74) till amerikansk historiedidaktisk forskning som påvisat att utbildningslängden är en bakomliggande orsak. Av sin studie tyckte Samuelsson (2015:74) sig se ett samband mellan antal högskolepoäng (hädanefter hp) i historia och didaktiskt fokus i bedömningspraxis: de lärare som hade lägst antal hp höll sig till en mer allmäntdidaktisk, faktakunskapsinriktad bedömningspraxis medan högre antal hp sammanföll med en bredare, mer analytisk syn på kunskap. Å andra sidan poängterar Samuelsson (2015:74) att han också fann att det fanns lärare som trots lika lång utbildning inte höll sig till samma bedömningspraxis, liksom att två lärare med mycket stor skillnad i utbildningslängd istället hade mycket lika bedömningspraxis.

3. Teoretiskt perspektiv

Det perspektiv som i princip blivit en uteslutande norm för forskning om kunskapsbedömning har i Sverige varit det pedagogiska, vilket skiljer sig från den internationella forskningsbilden där ämnesdidaktiska perspektiv är mer gängse. Lee Shulmans PCK-teori ligger i linje med det ämnesdidaktiska perspektivet och är det som vunnit störst utbredning internationellt (Samuelsson 2011:119,120). Shulman (2004:201–204) redogör för *pedagogical content knowledge* som ett övergripande begrepp för lärarens kunnande och inom begreppet skiljer han sedan på tre kategorier av kunnande: *subject matter content knowledge* (ämneskunskaper), *pedagogical content knowledge* (pedagogiska kunskaper) och *curricular knowledge* (läroplanskunskaper). I PCK-forskning ligger fokus på hur lärare omvandlar dessa kunskaper. Vidare menar Shulman (2004:202) att läraren måste kunna lära ut ämnet, det vill säga ämnets disciplin. Läraren måste således kunna transformera sina ämneskunskaper och binda dem till

sina pedagogik- och läroplanskunskaper. Bedömning studeras i enlighet med PCK-teorin i relation till aspekter typiska för ämnet (Shulman 2004:201–230). Hur läraren omvandlar det akademiska ämnet till ett skolämne är betydande och kommer sedermera att påverka bedömningsmöjligheterna (oavsett formativt eller summativt syfte) – och för goda sådana måste ämnen kunna leda till ämnesegna bedömningspraxis (Samuelsson 2011:120, 121).

Min utgångspunkt för val av teoretiskt perspektiv har varit att välja det som ger bäst förutsättningar att ta reda på det syftet avser. Jag har därför under genomgång av litteratur och tidigare forskning försökt finna studier vars syften ligger nära den här studiens. Genom detta tillvägagångssätt har jag fått en överblick på de vanligaste teoriperspektiven och sett i vilken riktning de styr studiernas innehåll samt vart de landar. Efter att ha tagit del av studien *Grundskollärares ämnesdidaktiska bedömningspraxis: Exemplet historia* (Samuelsson 2015:54–78) tyckte jag mig ha funnit en lämplig teori - PCK-teorin - vilken valet till slut föll på. Den nämnda studien delar väsentliga beröringspunkter med målet för den här studien: dels ringar den in lärares bedömningspraxis i allmänhet och i historieämnet i synnerhet (vilket i stora drag är det den här studien efterfrågar), dels har den en årskursinriktning (mellanstadiet) som ligger betydligt närmre den här studien än den nästan uteslutande majoriteten av de studier som gjorts i svensk bedömningsforskning. De gemensamma elementen gav mig en konkret och realistisk bild av hur ett PCK-perspektiv skulle kunna falla ut i den här studien. Med Samuelssons (2015:54–78) studie i förgrunden som ett gott exempel på hur ett PCK-perspektiv kan gagna ett syfte likt den här studiens menar jag således att det finns föreligger rimliga skäl att anta att det perspektivet även skulle vara till nytta här.

4. Metod

Syftet med denna studie är att lyfta lärares berättelser om sina erfarenheter och upplevelser gällande bedömning i SO-ämnena i de lägre åldrarna. Detta kommer att ske genom kvalitativa samtalsintervjuer som kompletteras med av lärarna medtagna planeringar och bedömningsexempel. Efter att ha läst på en del om analysmetoder har jag kommit fram till att den fenomenografiska kan passa här då man genom denna metod söker den typ av personliga berättelser jag nämnt ovan.

4.1 Urval

Vid val av urval kommer jag att ta Grant McCrackens (1988 se Esaiasson et al. 2012:259) vägledande tips för urval (i samtalsintervjuundersökningar) i beaktning. Enligt honom bör intervjupersonen inte vara någon man känner och man bör hålla sig till ett litet urval. Jag ska här vidare förklara vilken innebörd de här råden kan få för just mitt urval. Som lärarstudent har jag förutom praktikperioder även vikarierat på skolor vilket gör att jag på den vägen känner några verksamma lärare som objektivt sett skulle vara lämpliga att intervjua, liksom det kan vara frestande att intervjua de lärare jag känner i det samhälle jag bor. Men dessa personer måste jag alltså räkna bort ur listan på möjliga kandidater för min undersökning, grundat på två skäl: det kan kännas obekvämt för en person jag känner att berätta saker för mig då vår kontakt inte tar slut i samband med undersökningens avslut och jag som intervjuare kanske läser in saker och tar saker för självklart då det är en person jag känner sedan innan. Att välja ett litet

urval sedan handlar här om att kunna upprätthålla kvaliteten på undersökningen och med de begränsade resurser (till exempel tid) som omgärdar ett examensarbete är det heller inte möjligt att göra kvalitativa intervjuer med särskilt många personer. För denna undersökning blir endast några få lärare aktuella för de samtalsintervjuer jag tänker mig. Intervjuerna ska ju, liksom de planeringar och bedömningsexempel de kommer att uppmanas ha med sig till intervjuerna, därtill sammanställas och analyseras.

Jag har funderat en del på om erfarenhetslängden hos de lärare jag intervjuar är väsentligt. Jag har där kommit fram till att de mest intressanta resultaten nog skulle synliggöras genom att intervjuar både lärare med mångårig erfarenhet av undervisning och bedömning i SO-ämnen och lärare som endast har ett eller ett par års erfarenhet av detta. Målet är också att intervjuar lärare som jobbar på olika skolor, till exempel skolor på landsbygd och skolor i tätbygd. Helst vill jag också intervjuar lärare som arbetar i olika kommuner, till exempel en småstadskommun och en större mellanstor kommun.

4.2 Datainsamling

Målet med en kvalitativ studie som baseras på samtalsintervjuer är att få intervjupersonen i fråga att våga öppna sig och berätta vad hen tänker. I svaren eftersöks därför inte rätt eller fel, det är viktigt att intervjupersonen får svara som hen tycker. Det kan förstås hända att intervjupersonen ger ett betydligt kortare svar än väntat, eller inte alls så som intervjuaren förväntat sig – det är trots det olämpligt att försöka styra om svaret (Esaïasson et al. 2012:259).

Datainsamlingen är tänkt att vara uppbyggd på två delar: dels samtalsintervjuer med lärare, dels insamling av deras planeringar och bedömningsexempel. Jag kommer att förbereda och ha med mig en intervjuguide vid intervjutillfällena. Tanken med en intervjuguide är att jag med en sådan kan försäkra mig om att ställa de frågor jag tänkt mig och att ställa dem i rätt ordning – helt enkelt ett stöd för att få intervjun att flyta på. Vid utformning av intervjuguide har jag tillvaratagit råd ur Esaïasson et al. (2012:264–265, 267). Dessa råd behandlar bland annat vilka olika typer av frågor som bör ställas, till exempel tematiska frågor, uppföljningsfrågor och direkta frågor. De behandlar också vilken typ av frågor som inte bör ställas (åtminstone inte i någon större utsträckning) nämligen varför-frågor. Råden tar också upp hur en intervjuguide bäst utformas: såväl som vilken typ av frågor som bör inleda intervjun som hur det är lämpligt att avsluta den (Esaïasson et al. 2012:264–265, 267). Jag vill däremot inte ha allt för uppstyrda intervjuer då det ju är lärarens egen berättelse jag är ute efter, intervjuguiden kan därför främst ses som ett stöd. Helst skulle intervjuerna ske vid ett flertal tillfällen. Skäl till det är att jag tänker att det troliga är att frågor och funderingar kommer att dyka upp längs arbetets gång och att ett intervjutillfälle antagligen kommer vara otillräckligt.

4.3 Etiska överväganden

Inför denna undersökning har jag tagit del av Vetenskapsrådets forskningsetiska principer vilket utgår ifrån individskyddskravet som i sin tur består av fyra huvudkrav. Det första är *informationskravet* och handlar om att de som deltar i undersökningen måste informeras om

vad som förväntas av deras medverkan och att deras medverkan är helt frivillig – de är därmed också fria att sluta delta i undersökningen närhelst de önskar. Det andra kravet, *samtyckeskravet*, innebär att forskaren inför studien ska samla in undersökningsdeltagarnas samtycke. *Konfidentialitetskravet* är det tredje kravet och det handlar kortfattat om att låta undersökningens deltagare och deras uppgifter konfidentiella, det vill säga deras identiteter ska hållas anonyma. I mitt fall betyder det till exempel att det namn och namn på platser som förekommer i undersökningen fingeras och att insamlingsmaterialet förvaras på ett säkert sätt. Det fjärde och sista kravet, *nyttjandekravet*, handlar om att endast använda det insamlade datamaterialet i forskningssyfte (Vetenskapsrådet 2017:5-15). Alla dessa regler kommer jag nogsamt ta hänsyn till före, under och efter undersökningens genomförande.

Referenser

- Alvén, Fredrik (2011). *Historiemedvetande på prov: En analys av elevers svar på uppgifter som prövar strävansmålen i kursplanen för historia*. Lic.-avh., Lund: Lunds universitet.
- Berg, Mikael (2010). *Historielärares historier Ämnesbiografi och ämnesförståelse hos gymnasielärare i historia*. Lic.-avh., Karlstad: Karlstad University Press.
- Bernmark–Ottosson, Ann (2009). *Samhällskunskapslärare. I: Schüllerqvist, Bengt & Osbeck, Christina (red.), Ämnesdidaktiska insikter och strategier – berättelser från gymnasielärare i samhällskunskap, geografi, historia och religionskunskap*. Karlstad: Karlstad University press.
- Esaiasson, Peter, Gilljam, Mikael, Oscarsson, Henrik & Wängnerud, Lena (2012). *Metodpraktikan Konsten att studera samhälle, individ och marknad*. 4:e uppl. Stockholm: Norstedts Juridik.
- Forsberg, Eva (2014). *Utbildningens bedömningskulturer i granskningens tidevarv. Utbildning och demokrati*, 23 (3), 53–76.
- Forsberg, Eva & Lindberg, Viveca (2010). *Svensk forskning om bedömning – en kartläggning*. Vetenskapsrådets rapportserie 2.
- Jansson, Tobias (2011). *Vad kommer på provet? Gymnasielärares provpraxis i samhällskunskap. Studier i de samhällsvetenskapliga ämnenas didaktik*. Karlstad University Studies. Karlstad.
- Jarhall, Jessica (2012). *En komplex historia Lärares omformning, undervisningsmönster och strategier i historieundervisning på högstadiet*. lic.-avh., Karlstad: Karlstad University.
- Korp, Helena (2003). *Kunskapsbedömning – hur, vad och varför?* Forskning i fokus, nr 13, Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Lundahl, Christian (2014). *Bedömning för lärande. 2: a uppl.* Lund: Studentlitteratur AB.

Nilsson, Mats (2009). Geografilärare. I: Schüllerqvist, Bengt & Osbeck, Christina (red.), *Ämnesdidaktiska insikter och strategier – berättelser från gymnasielärare i samhällskunskap, geografi, historia och religionskunskap*. Karlstad: Karlstad University press.

Nygren, Thomas (2009a). Historielärare. I: Schüllerqvist, Bengt & Osbeck, Christina (red.), *Ämnesdidaktiska insikter och strategier – berättelser från gymnasielärare i samhällskunskap, geografi, historia och religionskunskap*. Karlstad: Karlstad University press.

Nygren, Thomas (2009b). *Erfarna lärares historiedidaktiska insikter och undervisningsstrategier*. Lic.- avh., Umeå: Umeå universitet.

Odenstad, Christina (2010). *Prov och bedömning i samhällskunskap. En analys av gymnasielärares skriftliga prov*. Karlstad: Karlstad University Press.

Olovsson, Tord Göran (2015). *Det kontrollera(n)de klassrummet: Bedömningsprocessen i svensk grundskolepraktik i relation till införandet av nationella skolreformer*. Diss., Umeå: Umeå universitet.

Osbeck, Christina (2009). Religionskunskapslärare. I: Schüllerqvist, Bengt & Osbeck, Christina (red.), *Ämnesdidaktiska insikter och strategier – berättelser från gymnasielärare i samhällskunskap, geografi, historia och religionskunskap*. Karlstad: Karlstad University press.

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

Samuelsson, Johan (2011). "Bedömning och ämneskunskap: exemplet historia på mellanstadiet". I: Martinsson, B-G. & Parmenius-Swärd, S. (red.) *Ämnesdidaktik – dåtid, nutid och framtid*. Linköping: Linköpings Universitet.

Samuelsson, Johan (2015) "Grundskollärares ämnesdidaktiska bedömningspraxis: Exemplet historia". I: *Pedagogisk forskning i Sverige* 20:1–2, 54–78.

Schiöler, Katarina (2012). *Kurskonstruktörer i ett målstyrt system En studie av hur två lärare planerar en gymnasiekurs i historia*. Lic. - avh., Karlstad: Karlstad University Press.

Schüllerqvist, Bengt (2009). Ämnesdidaktisk lärarforskning – ett angeläget forskningsfält. I: Schüllerqvist, Bengt & Osbeck, Christina (red.), *Ämnesdidaktiska insikter och strategier – berättelser från gymnasielärare i samhällskunskap, geografi, historia och religionskunskap*. Karlstad: Karlstad University press.

Schüllerqvist, Bengt & Osbeck, Christina (2009). Lärarnas ämnesdidaktiska insikter och strategier. I: Schüllerqvist, Bengt & Osbeck, Christina (red.), *Ämnesdidaktiska insikter och strategier – berättelser från gymnasielärare i samhällskunskap, geografi, historia och religionskunskap*. Karlstad: Karlstad University press.

Shulman, Lee (2004). *The Wisdom of practice*. San Francisco: Jossey Bass.

Sivenbring, Jennie (2016). *I den betraktades ögon*. Göteborg: Göteborgs Universitet.

Skolverket. *Bedömningsportalen*. <https://bp.skolverket.se> (hämtad 2018-08-22).

Skolverket (2011). *Kunskapsbedömning i skolan – praxis, begrepp, problem och möjligheter*.

Skolverket (2016). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011 Reviderad 2016*. Stockholm: Wolters Kluwers.

SOU 2007:28 *Tydliga mål och kunskapskrav i grundskolan – Förslag till nytt mål- och uppföljningssystem*. Betänkande av Utredningen om mål och uppföljning i grundskolan.

Vetenskapsrådet (2017). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf> (hämtad: 2018-08-02).