



<http://www.diva-portal.org>

This is the published version of a paper published in *Nordidactica: Journal of Humanities and Social Science Education*.

Citation for the original published paper (version of record):

Berg, M., Persson, A. (2020)

Graderande granskning och förklarade glapp: Svensk historie- och samhällskunskapsdidaktisk forskning om lärares bedömningspraktik 2009–2019
Nordidactica: Journal of Humanities and Social Science Education, 2020(1): 18-22

Access to the published version may require subscription.

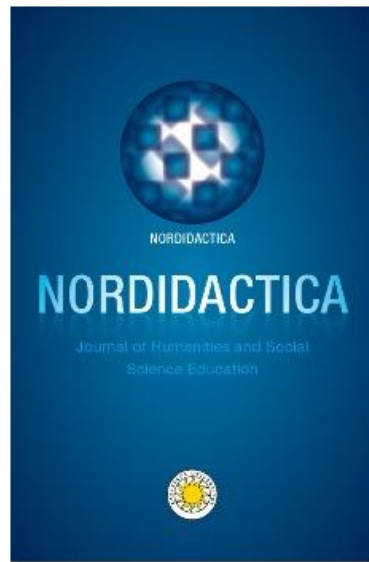
N.B. When citing this work, cite the original published paper.

Permanent link to this version:

<http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:du-32067>

Graderande granskning och förklarade glapp: Svensk historie- och samhällskunskapsdidaktisk forskning om lärares bedömningspraktik 2009– 2019

Mikael Berg & Anders Persson



Nordidactica

- Journal of Humanities and Social Science Education

2020:1

Nordidactica – Journal of Humanities and Social Science Education

Nordidactica 2020:1

ISSN 2000-9879

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

Graderande granskning och förklarade glapp: Svensk historie- och samhällskunskapsdidaktisk forskning om lärares bedömningspraktik 2009– 2019

Mikael Berg

Högskolan Dalarna & Västerbergslagens Utbildningsförbund

Anders Persson

Högskolan Dalarna

Abstract: During the last decade there has been an increasing interest in the Swedish research field concerning assessment in schools.. The aim of this article is therefore to explore what perspectives that have been used by researchers in the Swedish field of history and social science subject didactic, when investigating teacher's assessment practice. The method used in the article is a text analysis of 13 Swedish thesis and articles that deal with teacher's assessment practice within the Swedish field of history and social science subject didactics between 2009 and 2019. The result shows that there is an overwhelming part of the studies that deal with examining teacher's assessment practice. Another dominant trend is to explain the variations in teacher's assessment practice. Overall the result shows that there is a lack of studies which begin with teachers' subject specific experiences and also a lack of studies with a policy critical approach. To try to capture the complexity in assessment we therefore argue in the light of the result that there is a need of both a theoretical and cumulative broadening of the Swedish research field concerning teacher's assessment with focus on the school subject's history and social science.

KEYWORDS: ASSESSMENT, ASSESSMENT PRACTICE, SUBJECT DIDACTICS, HISTORY DIDACTICS, SOCIAL SCIENCE DIDACTICS

About the authors: 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 skolämnets historia*. Hans forskning har bland annat rört möjligheten att utveckla praktisknära historiedidaktiska begrepp. På senare år har forskningsintresse riktats mot SO och social hållbarhet.

Anders Persson är universitetslektor i Historia vid Högskolan Dalarna. Han disputerade 2017 vid Umeå universitet på avhandlingen *Lärartillvaro och historieundervisning: Innebörder av ett nytt uppdrag i de mätbara resultatens tid*. Hans forskning har både rört lärarerfarenheter och läromedel; i båda fallen vanligtvis med ett särskilt intresse för historieämnets livs- och existensstolkande potential.

Inledning

I en mening har det praktiska arbetet i den svenska skolan, såsom vi känner den sedan mer än ett sekel tillbaka, alltid innefattat olika former av bedömning. Lärare har frågat, förhört, formulerat uppgifter, delat ut prov och satt betyg. Under senare decennier har det emellertid noterats hur de resultat som presteras i skolan tenderat att uppmärksammas i långt fler sammanhang än tidigare. Det har hävdats att den globala konkurrensen länder emellan bidragit till att skapa ett performativt tryck på utbildningsväsendet att leverera tydligt mätbara resultat. Utbildningsvetare har talat om utvecklingen i termer av ”de mätbara resultatens tidevarv” (Biesta 2009, 2015) och om ett läraruppdrag som därmed kommit att präglas av ”testing times” och ”policy as numbers” (Lingard 2011, 2013).

Det ökade intresset för skolresultat och kunskapsbedömning tycks också ha satt avtryck i svensk utbildningsvetenskaplig forskning. Eva Forsberg och Viveka Lindberg (2010) har exempelvis noterat hur det under några få år, 2006–2009, publicerades 57 svenska avhandlingar om bedömning i skolan. Detta kan jämföras med att det under det föregående femton åren, 1990–2005, enbart går att notera 38 avhandlingar med motsvarande tematik (Forsberg & Lindberg 2010, s. 60–61).

Beskrivningarna av vad detta tilltagande intresse för bedömning kommit att innebära i praktiken har i ett vidare läroplansteoretiskt sammanhang varierat kraftigt. Vissa kritiskt orienterade forskare har hävdats att samhällets ökade intresse för mätbara resultat kommit att påverka skolans verksamhet i en mycket ogynnsam riktning (jfr t.ex. Andy Hargreaves 1994, 2005 och Stephen Ball 1998, 2003, et. al 2012). Andra bedömare har tvärtom framhållit hur utvecklandet av nya effektiva former för bedömning bidrar till att utveckla skolans inre arbete (jfr t.ex. Shute et al. 2016, s. 45–53). Dessa diametralt skilda sätt att beskriva sakernas tillstånd, tycks i viss mån hänga samman med författarnas val av utgångspunkter. Annorlunda uttryckt så skulle de radikalt inkongruenta framställningarna av hur det ökade intresset för bedömning påverkat skolans inre arbete, delvis kunna förstås mot bakgrund av vilka utbildningsideologiska överväganden som redan på förhand gjorts runt frågor som: Vad är egentligen en lärares uppdrag och vad bör betraktas som eftersträvnsvärda ämneskunskaper? (Persson 2017, s. 187-188). Om så är fallet, blir det också särskilt intressant att fråga sig med vilka ansatser som lärares arbete med bedömning kommit att undersökas i specifika, geografiskt och ämnesmässigt avgränsade sammanhang.

I den här artikeln har vi valt att rikta vårt intresse mot de senaste tio årens svenska ämnesdidaktiska studier om lärares bedömningspraktik i två specifika skolämnen. Syftet är att kartlägga och jämföra de perspektiv med vilka företrädare för historie- och samhällskunskapsdidaktisk forskning, valt att beforska lärares bedömningsuppdrag i den svenska grund- och gymnasieskolan. Jämförelsen utgår från en analys av de syften och frågor, samt av de teoretiska perspektiv och huvudsakliga slutsatser, som framläggs i tretton studier (vars resultat i olika delar finns publicerade i tjugo olika sammanhang).

Artikeln fokus kan motiveras på flera sätt. Ett av skälen har att göra med att det trots den kvantitativa tillväxten, fortfarande saknas en närmare analys av vad dessa bedömningsrelaterade studier kommit att handla om (jfr Schüllerqvist 2005; Johnsson

Harrie 2011). I forskningsöversikter från 2005 och 2011 hävdades fortfarande att den ämnesinriktade bedömningsforskningen enbart var koncentrerad till ett fåtal ämnen (Forsberg & Lindberg 2010, s. 88, 114). Därefter har det dock skett en mycket stark tillväxt inom en rad olika forskningsmiljöer. En del av denna expansion utgörs av svenska ämnesdidaktiska studier om bedömningsarbetet i historia och samhällskunskap. Ökningen är i dessa fall nära sammankopplad med det senaste decenniets statliga satsning på nationella forskarskolor för verksamma lärare som genomförts under det senaste decenniet (Karlsson, Tornbjör & Rosengren 2010; Löden 2012; Larsson 2016). Noterbart är dock att det ännu inte skett någon motsvarande ökning inom de båda andra SO-ämnena (religionskunskap och geografi). Av detta förhållande följer vår ämnesmässiga avgränsning till just historia och samhällskunskap.

Artikeln inriktning låter sig också motiveras mot bakgrund av att ämnesdidaktiska studier, i mycket varierande utsträckning, tenderar att vila på ämnesspecifika didaktiska teoribildningar (Shulman 1986, 87; Nilsson 2008; Schüllerqvist & Osbeck 2009; Berg 2014; Bergström & Ekström 2015a). Vad gäller den historiedidaktiska forskningen märks i detta sammanhang också hur tydliga kunskapsideologiska spänningar tenderar att aktualiseras i frågor om bedömning (jfr t.ex. Ercikan & Seixas 2015). Valet av ämnesteoretiska perspektiv, liksom ämnesdidaktikens traditionella fokus på skolans praktik, skulle därmed i båda fallen kunna tänkas påverka vilka bilder av lärares arbete, som kommit att förmedlas inom såväl inomdisciplinära, som mer offentliga sammanhang. Denna maktposition förstärks ytterligare av det faktum att flera av representanterna för detta forskningsområde, parallellt med sitt akademiska forskningsuppdrag, tilldelats betydelsefulla positioner i offentlig skolförvaltning. De har därmed bland annat varit delaktiga i utformningen av offentliga styrmedel såsom nationella prov och Skolverkets bedömningsstöd för lärare.

Positioner i förhållande till ett internationellt fält – en övergripande analysram

I en mening får valet av utgångspunkter och perspektiv alltid implikationer för hur det som beforskas förstås (vad gäller ämnesdidaktik jfr t.ex. resonemanget i Ongstad 2012, 3–6). Att forska om något, innebär alltid ett inlägg i samtalet om vad som uppfattas som viktigt att veta. Beträktat utifrån ett aktörsperspektiv kan forskare på ett fält i tillblivande, i denna mening betraktas som en slags inflytelserika grindvakter. De är med och definierar vad det potentiellt framtida fältet skall bestå av för typ av forskning. Utifrån ett sådant perspektiv, kan de olika positioner som framträder i ett forskningsfält betraktas som uttryck för konkurrerande intressen. För att verkligen kunna tala om ett *forskningsfält* krävs emellertid att den forskning som bedrivs präglas av pluralitet. Det kan röra sig om olika forskningsmiljöers autonomi och inriktning, men även om konkreta val runt frågor om teori och metod (Bourdieu 1992).

När Bengt Schüllerqvist (2005) fem år in på 2000-talet presenterade sin forskningsöversikt av svensk historiedidaktisk forskning ställde han sig (s. 71), tveksam till om det fanns skäl att tala om att det skulle ha etablerats ett autonomt fält. Åtta år

senare, och mitt uppe i den period där satsningen på ämnesdidaktiska forskarskolor, diskuterade David Ludvigsson (2013) samma fråga. Han påpekade visserligen hur olika teoretiska begrepp kommit att förknippas med vissa lärosäten och hur den nya vågen av studier kunde beskrivas i termer av fyra tematiska utvecklingslinjer. Ändå uttryckte han tvevhågsenhet runt huruvida dessa tendenser var tillräckliga för att hävda att den svenska historiedidaktiken, i en bourdieusk mening, fullt ut kommit att utvecklas till ett fält. Framförallt efterlyste Ludvigsson (2013, s. 9–13) fler kritiska samtal om den forskning som redan bedrivits.

Efter att så väl Schüllerqvist (2005) och Ludvigsson (2013) ställt sig tveksamma till om det kommit att etablerats ett ämnesdidaktiskt fält så framstår det fortfarande, sju år senare, som angeläget att ställa sig den frågan: I vilken mån förekommer skilda forskningsansatser, konkurrerande perspektiv och i vilken utsträckning präglas de studier som undersöks av pluralitet med avseende på de sätt som lärares uppdrag förstås och undersöks? Den här artikeln bör således inte enbart betraktas som en kartläggning av vad tidigare forskning kommit att handla om. Den centrala forskningsfrågan består i att analysera *med vilka teoretiska och metodologiska perspektiv som lärarens praktik beforskats i ett svenskt historie- och samhällskunskapsdidaktiskt sammanhang*.

Tidigare kartläggningar av svensk samhällskunskaps- och historiedidaktisk forskning

De befintliga forskningsöversikterna över såväl svensk bedömningsforskning som svensk historie- och samhällskunskapsdidaktik sträcker sig sällan längre fram än till 2010-talets början. Den mest omfattande inventeringen finansierades av vetenskaprådet och publicerades 2010. Författarna Eva Forsberg och Viveka Lindberg gjorde då gällande att den bedömningsforskning som ditintills genomförts i Sverige kunde delas upp i åtta olika kategorier. Av dessa utgjorde framförallt forskning om elevers prestationer och skolors resultat, men också forskning om lärares didaktiska bedömningspraktik, de klart vanligaste. Däremot konstaterade Forsberg och Lindberg (2010, s. 76–77) att bland de ämnesdidaktiska undersökningar som genomförts, var den absoluta majoriteten riktade mot skolämnet svenska. Ingen studie med inriktning mot samhällsorienterande ämnen på generell nivå (SO) eller någon av de fyra specifika SO-ämnena omnämns i detta sammanhang (Forsberg & Lindberg 2010, s. 88, 113). Så sent som 2010 efterlyser de således mer av denna typ av forskning.

En annan aspekt som uppmärksammas i olika sammanhang men som hittills inte fått sin motsvarighet i forskningen är nödvändigheten av ämnesdidaktisk bedömningsforskning. Som framgått är det i första hand svenska och matematik som uppmärksammas och, som en konsekvens av de internationella jämförande studierna, i någon mån även naturvetenskapliga ämnen. Enstaka exempel finns också på några andra ämnen, men många skolämnen är föremål för forskning i mycket liten utsträckning. (Forsberg & Lindberg 2010, s. 114)

Den relativa frånvaron av ämnesdidaktisk bedömningsforskning före 2010-talet, är något som också kan ses i den forskningsöversikt av svensk historiedidaktik som

genomfördes av Schüllerqvist 2005. Den kronologiskt ordnade framställningen innehåller inga exempel på studier av lärares bedömningspraktik. På ett vidare plan beskriver Schüllerqvist (2005) emellertid utvecklingen i termer av ett antal olika faser. Hans resultat visar att den svenska historiedidaktiska forskningen, under den sista fasen 1997–2005, förändrats i riktning mot frågor som mer direkt rör skola och undervisning. Senare har det konstaterats hur denna tendens kommit att förstärkas i och med framväxten av de ovan nämnda forskarskolorna för aktiva lärare (Berg 2014, s. 17).

Utvecklingen i riktning mot mer skolinriktad SO-didaktisk forskning uppmärksammas också i den tematiska forskningsöversikt som genomfördes av Anna Johnsson Harrie (2011). I denna sammanställning presenteras i tur och ordning ämnesdidaktisk forskning som rör samhällskunskap, historia, religion och geografi. Varje tema behandlar befintlig forskning utifrån rubrikerna *undervisningens betingelser*, *talet om undervisning* och *studier av pågående undervisning och undervisningens resultat*. Inom varje tema lyfts exempel på vad forskningen handlat om, vilken metod som brukats och vad det huvudsakliga resultatet säger. Det är mer specifikt i det sista temat som forskning om bedömning omnämns. I sammanställningens avslutande del sammanfattar Johnsson Harrie sina övergripande iakttagelser av den svenska SO-didaktiska forskningen. Inte heller då ges dock bedömningsforskning någon särskild uppmärksamhet (Johnsson Harrie 2011). Avsaknaden av forskning om bedömning märks också indirekt i den utvidgade inventering av nordisk ämnesdidaktisk forskning som genomförts av Olsson (2011). Där kategoriseras ett trettiotal svenska avhandlingar utgivna mellan åren 2005 och 2010 som historie- eller samhällskunskapsdidaktiska. Inga av studierna i denna lista är dock inriktade mot lärares bedömningspraktik.

Det faktum att svenska historie- och samhällskunskapsdidaktisk forskning under senare år kommit att riktas mot ett ökat fokus på lärares arbete har uppmärksamrats i flera sammanhang. Så har exempelvis Bergström och Ekström (2015a & 2015b) diskuterat en del av de teoretiska och metodologiska utmaningar som kommer till uttryck i ett drygt tiotal svenska samhällskunskapsdidaktiska lärarintervjustudier (varav några också utgör underlag för denna artikel). I båda fallen problematiseras frågan om hur forskarna förhåller sig till de material som genererats ur dessa samtal med lärare. En grundläggande fråga handlar om hur studierna ”till stor del [förefaller] vara inriktad[e] mot att kartlägga, beskriva och undersöka hur samhällskunskapslärares praktik ser ut” (Bergström & Ekström, 2015b s. 135).

Fyra perspektiv på lärarens uppdrag – en övergripande analysram

All forskning om lärares arbete och uppdrag kräver perspektivtagande. När Forsberg och Lindberg (2010) söker beskriva utvecklingen av internationell bedömningsforskning understryker de framförallt dess innehållsliga differentiering och dess metodologiska mångfald.

Antalet traditioner har mångfaldigats och det gäller också mängden metodansatser. Forskningen innefattar numera psykometriska, didaktiska/läroplansteoretiska, organisationsteoretiska och sociologiska traditioner. Variationen av metodansatser sträcker sig från kvantitativa longitudinella storskaliga mätningar med statistiska analyser över strukturerade observationer till kvalitativa ansatser med tolkande och kritiska analyser. (Forsberg & Lindberg 2010, s. 57)

Den här studien är avgränsad till de studier som rör lärares bedömningsuppgag. På ett övergripande plan kan förhållandet mellan läraren och dennes uppdrag sägas ha hanterats på i huvudsak fyra olika sätt (Persson 2017, s. 22–26). Till att börja med går det att notera en mängd utbildningsvetenskapliga studier som utvärderar hur lärare hanterar sitt uppdrag. I dessa fall utgår forskaren vanligtvis från en på förhand given föreställning om hur läraruppdraget borde hanteras (Scott 2008, s. 17–18; Persson 2017, s. 22, 36–40). Detta är också ett relativt vanligt perspektiv i internationell forskning om lärares bedömningspraktik. Denna typ av studier (jfr t.ex. begrepp som *the assessed curriculum*, *school effectiveness*, *evaluation*) utgår följaktligen vanligtvis från ett implementeringsperspektiv på lärares bedömningspraktik. Framförallt uppmärksammas den diskrepans som framträder när lärare inte tycks tolka och hantera uppdraget på det sätt som forskaren själv uppfattar som adekvat. Ibland kompletteras dessa närmast utvärderande ansatser med hänvisning till skolan som en trögrörlig institution (jfr Tyack & Tobin 1994) eller bristande utbildningsinsatser. I båda fallen blir slutsatsen vanligtvis att implementeringen av ett förgivettagat uppdrag (exempelvis ett nytt sätt att värdera kunskapen i ett ämne) har misslyckats och att lärarna behöver mer fortbildning. I internationella historiedidaktiska sammanhang märks drag av denna typ av praktikvärderande ansatser exempelvis i Levine (2011), Harris och Burn (2011) och VanSledright (2013).

En andra form av bedömningsforskning kan sägas utgå från ambitionen att *förklara variation i de sätt på vilka de agerar* (Persson 2017, s. 24, 40–41). I dessa fall hänvisas ofta till betydelsen av ett antal yttre sociala faktorer, såsom exempelvis skolkultur och elevernas programtillhörighet. I andra fall åberopas lärarnas egen ämnessyn och fortbildning som grund för att förklara de iaktagna skillnaderna (jfr Schulman 1986, 1987; Ryder 2015). I den svenska ämnesdidaktiska forskningen har forskare i dessa sammanhang exempelvis studerat lärares ämnesförståelse (Berg 2010, 2014; Berg & Irisdotter Aldenmyr 2016), undervisningsstrategier (Nygren 2009) eller ämneskonceptioner (Lindmark 2013). Den gemensamma ambitionen har dock vanligtvis varit att påvisa orsaker till varför enskilda lärare hanterar sitt uppdrag på olika sätt. I ett internationellt sammanhang har exempelvis Brown (2004) på motsvarande grunder sökt förklara historielärares attityder till bedömning mot bakgrund av ett antal bakomliggande faktorer.

I den kritiska teoritraditionens anda har ett tredje perspektiv på lärarens uppdrag kommit att formuleras (jfr Scott 2008, s. 14–16; Persson 2017, s. 23–25, 42). Sådana studier utgår vanligtvis från antagandet att skolan som helhet i allt högre grad kommit att genomsyras av mätbara resultat. I synnerhet forskare orienterade mot policykritisk teori, har tenderat att fokusera på *negativa effekter* av vad som i ett sådant sammanhang

beskrivs som ett tilltagande fokus på dokumenterbar kunskap och bedömning. Det har exempelvis talats om hur vidare bildningsambitioner har fått stått tillbaka till förmån för den typ av kunskap som går att mäta (jfr t.ex. Ball 1998, 2003; Ball et al 2012; Biesta 2009, 2015; Hargreaves 1994; Valli och Buese 2007; Forsberg & Lundahl 2012; Lingard 2011, 2013; och vad gäller historieämnet, se även t.ex. Dupey 2007). Ibland har dessa studier rört lärares och elevers erfarenheter av att bedöma och att bli bedömda (jfr t.ex. Olovsson 2015).¹ Framförallt förekommer dock policykritiska analyser av det uppdrag som lärare har att hantera i sin bedömningspraktik. Sådana lärar- och undervisningsrelaterade effekter på de ämnen som undersöks i denna artikel har exempelvis diskuterats i Pace (2008).

En fjärde typ av forskning kännetecknas av den utgår från ambitionen att undersöka lärares egna erfarenheter av sitt uppdrag. Med utgångspunkt i livsberättelser, har denna typ av forskning fokuserat på de utmaningar och dilemman som inte sällan framträder i lärtillvaron (Persson 2017, s. 26–32, 41–42). Dessa närmast horisontella spänningsförhållanden, rör exempelvis utmaningen att som lärare söka förena delvis motstridiga utbildningsideologiska fordringar (Jfr t.ex. Schmidt & Datnow 2005; James 2008; samt Moore, Halpin & Rosalyn 2002). Ett svenskt exempel där ett sådant lärar-erfarande-perspektiv tydligt tillämpats på frågor om bedömning utgörs av avhandlingen *Lärares dilemman* (Räihä 2008). Räihä (2008) pekar ut bedömning och betygssättning som en av de arbetsuppgifter som lärare upplever som särskilt utmanande och motstridiga.

Som ett led i vår ambition att undersöka förekomsten av olika typer av perspektiv i de senaste tio årens svenska forskning om lärares bedömningspraktik i historie- respektive samhällskunskapsundervisning, har vi valt att diskutera, de undersökta texternas utgångspunkter och metoder, samt relatera dem till de fyra ovan beskrivna perspektiven.

Metodologiska överväganden

Den här studien är baserad på en innehållslig textanalys av historie- och samhällskunskapsdidaktiska undersökningar om *lärares bedömningspraktik* (Lindberg 2007, s. 133) som publicerats i Sverige mellan åren 2009 och 2019. Urvalet utgår från ett antal kriterier. Till att börja med har vi valt att begränsa vår genomgång till review-granskade artiklar, licentiatavhandlingar och doktorsavhandlingar. Skälet till detta är att vi önskat bygga textanalysen på vetenskapliga undersökningar som på olika sätt blivit granskade och accepterade av vetenskapssamhället. Vi har därmed valt bort antologier som mer har karaktären av läromedel, exempelvis: Nordgren, Odenstad och Samuelsson, *Betyg i teori och praktik: Ämnesdidaktiska perspektiv på bedömning i grundskola och gymnasium* (Lund: Gleerups, 2012); Jönsson och Odenstad, *Bedömning i SO: För grundskolan* (Lund: Gleerups, 2014); Virta ”Evaluering, kunskap och

¹ Jfr det som Forsberg och Lindberg beskriver som bedömning som social verksamhet.

historieuppfattning”; Eliasson ”Progression i historisk kunskap och nationella prov i historia” (Lund 2014).

Det bör också understrykas att vi har fokuserat på den typ av forskning som i första hand sätter lärares arbete med bedömning i fokus. Artikeln involverar således inte studier som syftar till att undersöka *elevers* kunskaper i historia och samhällskunskap (jfr t.ex. de Laval 2011; Andersson Hult 2012, 2016; Alvéén 2011 och Samuelsson & Wendell 2016, 2017), *elevers lärande* (t.ex. Stymne 2017 och Rudnert 2019) och/eller *elevers erfarenheter* av nationella prov (Samuelsson 2017, 2018).

Slutligen bör det konstateras att urvalet koncentrerats till de studier som i *huvudsak* riktats mot lärares *bedömningspraktik*. Studier som mer perifert diskuterar bedömningsuppdraget som sådant, har valts bort. Ett tydligt exempel på gränsfall utgörs av Anders Perssons avhandling *Lärartillvaro och historieundervisning: Innebörder av ett nytt uppdrag i de mätbara resultatens tid*. Persson undersöker hur tjugosex svenska grundskolelärare tolkat, hanterat och upplevt ett antal skolpolitiska reformer såsom bland annat tidigare betygsättning, fler nationella prov och mer preciserade kursplaner. Mot ljuset av klassisk existensfilosofi tolkar han således lärares egna berättelser om erfarenheterna av att vara lärare i denna nya tid. Efter intervjuer och klassrumsbesök analyserar han vilka olika sätt att se ser på uppdraget att undervisa historia i årskurs 4-6, som upplevs som möjliga att förena med, respektive hindrade av de senaste årens skolreformer. De förändrade förutsättningarna runt bedömning utgör i detta fall således bara en av flera andra undersökta aspekter. På motsvarande grunder har även Strandler (2015a, 2015b) och Olovsson (2015) valts bort.

Valet att enbart studera två av de fyra SO-ämnena (historia och samhällskunskap) följer av det faktum att det i de två övriga fallen (religionskunskap och geografi) helt enkelt saknas studier av lärares bedömningsarbete. Vi har vidare valt att göra en gemensam analys av forskningen om skolämnena historia och samhällskunskap eftersom det totala antalet studier är relativt sett för få för att kunna göra en adekvat komparation. Även om den didaktiska traditionen mellan dessa både ämnen delvis skiljer sig åt, har vi således gjort bedömningen att en gemensam analys i det här läget är nödvändig.² Att forskningen om dessa båda ämnen studeras gemensamt kan dessutom motiveras med hänvisning till att de i flera fall är producerade inom ramen för SO-gemensamma forskningsmiljöer.

De ovan beskrivna kriterierna har totalt genererat ett urval av tretton vetenskapliga undersökningar. Som framgår av tabellen nedan är det sammanlagt en artikel, åtta licentiatavhandlingar, samt fyra doktorsavhandlingar som ingår i studien.

² I detta sammanhang kan det dessutom vara värt att understryka att den här studien *inte* rymmer några anspråk på *att förklara* varför den undersökta forskningen har den inriktning den har eller varför den ser ut som den gör i just dessa båda ämnen.

TABELL 1

Studier som ingår i undersökningen

Rubrik	Review artikel	Licentiat-avhandling	Doktors-avhandling	Antal
<i>Historia</i>	Samuelsson 2015	Gunnemyr 2011, Rosenlund 2011, Friberg 2017	Rosenlund 2016 Alvén 2017	6
<i>Samhällskunskap</i>		Odenstad 2010, Grönlund 2011, Jansson 2011, Karlsson 2011, Karlefjärd 2011	Lindmark 2013, Grönlund 2019	7
Antal	1	8	4	13

Sex studier med inriktning mot historia och sju mot samhällskunskap har analyserats. Det bör därtill anmärkas att flera av dessa undersökningar också har publicerats (som sammanfattningar eller delar) i olika typer av forskningsantologier (se t.ex. Grönlund 2012; Jansson 2012; Karlsson 2011; Odenstad 2011, 2012). Sammanlagt finns de tretton studierna publicerade i tjuo olika sammanhang.

Den procedur som kommit att prägla vår analysprocess kan beskrivas i termer av ett antal olika steg. Texterna har först lästs i sin helhet. Därefter har de efter upprepade genomläsningar sammanfattats med avseende på utformningen av syfte, forskningsfrågor, metod, resultat och slutsatser. Utgångspunkten för den innehållsliga textanalysen har, efter ytterligare läsning, varit de fyra övergripande perspektiv på lärares uppdrag som beskrivits i avsnittet närmast ovan. Vi har således sökt beakta i vilka avseenden de undersökta studierna ägnats åt att:

- a) värdera lärares bedömningspraktik
- b) förklara lärares bedömningspraktik
- c) kritisera det bedömningsuppdrag som lärare är satta att hantera
- d) förstå lärares egna personliga erfarenheter av bedömningsarbete

Att vi tagit utgångspunkt i dessa fyra perspektiv på lärares bedömningsuppdrag innebär dock inte att vi ensidigt sökt kategorisera de undersökta studierna. Vi har varit öppna för att de i olika grad kan härledas till en eller flera av de positioner som diskuterats i tidigare internationell forskning. På så sätt prövas hur studierna, i olika avseenden, relaterar till ett mer nyanserat möjligt fält av positioner. Det faktum att vi i vårt analysarbete tagit vår utgångspunkt i fyra på förhand definierade perspektiv (se a-d ovan), får likväl konsekvenser för vilka slutsatser som vi kan dra. Vår övergripande forskningsfråga handlar följaktligen ytterst om i vilka avseenden som just dessa fyra internationellt förekommande perspektiv är representerade i en specifik svensk

ämnesdidaktisk kontext. Vi gör däremot inga anspråk på att förklara varför de undersökta studierna har den inriktning de har.

Historie- och samhällskunskapsdidaktisk forskning om lärares bedömningspraktik 2009-2019

Det kan redan från början konstateras att merparten av de studier som undersökts inom ramen för denna artikel skulle kunna beskrivas som forskning *om* lärare. Närmast tvärt emot vad som hävdats i Bergströms och Ekströms (2015b) studie av svensk samhällskunskapsdidaktisk forskning görs läraren därmed allt som oftast till ett slags isolerat undersökningsobjekt. Måhända är det kanske också härför som intresset nästintill genomgående tycka ha riktats mot de skillnader som iakttagits mellan olika informanter. I vissa fall innebär detta att forskaren närmast värderar och graderar de till synes skiftande bedömningspraktikerna. I andra fall finns en uttalad ambition att förklara varför olika lärare tycks tänka och handla på så olika sätt. Nedan diskuteras och exemplifieras dessa båda kategorier av forskningsansatser var för sig. Därefter presenteras också en typ av studier vars ansatser är mindre vanligt förekommande. I det senare fallet är det lärarens egna erfarenheter som står i fokus.

Utvärdera och gradera lärares bedömningspraktik - en värderande ansats

Den första kategorin av ämnesdidaktisk bedömningsforskning som identifierats kan betecknas som en värderande ansats. Drygt hälften av de analyserade studierna utgår nämligen helt eller delvis ifrån ansatser som innebär att lärarnas prov analyseras mot bakgrund av forskarens egen tolkning av styrdokumentet. I vissa fall kompletteras denna granskning, med utgångspunkt i olika kunskapsbegreppsliga tankeverktyg, såsom exempelvis Blooms taxonomi och/eller de så kallade fyra F:n. I något enstaka fall används också ämnesdidaktisk teori för att värdera och gradera de undersökta lärarnas bedömningspraktik.

Det tydligaste exemplet på en värderande ansats återfinns i David Rosenlunds licentiatavhandling, *Att hantera historia med ett öga stängt*. Rosenlund (2011) beskriver själv hur han undersöker ”graden av samstämmighet mellan kursplan[en] och lärarens bedömning” (s. 26). Studien kan sägas bestå av flera steg. Först görs en analys av skolämnet historias kursplaner och betygskriterier i lpf 94. Därefter jämförs ”de skriftliga instruktioner för insamlande av bedömningsunderlag som 23 lärare i historia använde under läsåret 2008/2009” mot den initiala styrdokumentsanalysen. Även om Rosenlund påpekar att lärarnas tillämpning av kursplanen inte behöver förstås i termer av rätt eller fel, så återkommer han vid flera tillfällen att det är ”viktigt att komma ihåg att lärare i sin yrkesroll är skyldiga att undervisa i enlighet med det som anges i kursplanen” (2011, s. 48). Implementeringsperspektivet och läraren som tjänsteman, framstår således som en slags övergripande utgångspunkt. Det påpekas att läraren har en skyldighet att följa de förskrifter som föreligger. Rosenlund framhåller att: ”Det innebär att de skrivningar som reglerar hur kursplanens innehåll ska användas i fråga om betygssättning är tvingande för den enskilda läraren” (2011, s. 92).

Utöver att ta utgångspunkt i samstämmighetsbegreppet, så tar Rosenlund (2011) också teoretiskt stöd i begrepp som *construct underrepresentation*, *construct-irrelevant variance* och *alignment index*. Resultaten visar enligt Rosenlund själv ”på en oacceptabelt låg grad av samstämmighet mellan kursplanen och lärarnas SIFIB” (2011, s. 168). Hans slutsats är framförallt att ”eleverna möter frågor som kräver att de använder kognitiva processer vilka är mindre komplexa än de som anges i kursplanen” (Rosenlund 2011). Detta är också resultat som Rosenlund återkommer till i sin avhandling från 2016 *History Education as Content, Methods or Orientation?*. I dess femte och sjätte kapitel relaterar han åter sin egen tolkning av kursplanen till beskrivningar av de uppgifter som ett antal lärare formulerar i sina prov. Proven och lärarnas tal om sin praktik, analyseras med stöd av Blooms taxonomi och de tre kategorierna: begreppslig, procedurrell och metakognitiv kunskap (Rosenlund 2016, s. 104). Utöver glappet mellan uppdrag och lärarpraktik, pekar resultaten på vad Rosenlund beskriver som en diskrepans mellan lärarnas provpraktik och vad de i intervjuer väljer att framhålla som historieundervisningens syfte (2016, s. 183).

Även flera av de andra studierna innehåller liknande lärarpraktik-värderande inslag (Jansson 2011; Odenstad 2010; Samuelsson 2015). I synnerhet Tobias Janssons lic-uppsats, *Vad kommer på provet? Gymnasielärares provpraxis i samhällskunskap*, uppvisar påtagliga likheter med Rosenlunds båda avhandlingar. Båda dessa forskare använder Blooms reviderade taxonomi för att jämföra kunskapssynen i kursmål och betygskriterier, med lärarnas provpraxis. Jansson, som undersöker lärares bedömningspraktik i samhällskunskap, kommer visserligen fram till att det finns en betydande överensstämmelse mellan lärarnas utsagor om betygen och hans egen tolkning av styrdokumentens betygskriterier. Vad gäller kursmålen är Janssons resultat (2011, 2012) emellertid mer nedslående. Likt Rosenlund (2011, 2016) konstaterar Jansson bland annat att ”kopplingen mellan lärarnas prov och kursmålen är svag (2011, s. 115).

Utöver Rosenlunds (2011, 2016) och Janssons studier (2011, 2012) så märks också liknande lärarpraktikvärderande inslag i flera av de andra titlar som undersökts inom ramen för denna artikel. I Odenstads (2010) avhandling, om lärare som verkar på olika program, så graderas proven med avseende på om frågorna är inriktade mot fakta eller förståelse. Även i detta fall utgör Blooms taxonomi ett av de centrala analysverktygen (se även Odenstad 2011, 2012). Också Odenstad (2010) påvisar en låg samstämmighet mellan de kunskaper som tycks påbjudas i lärarnas prov och de kursplaner som de (enligt hennes egen analys) har att arbeta mot.

I Samuelssons (2015) studie, ”Bedömning och ämneskunskap: exemplet historia på mellanstadiet”, värderas lärarnas bedömningspraxis inte i förhållande till Blooms taxonomi. I hans analys av lärarnas bedömningspraktik tas utgångspunkten istället i historiskt tänkande-traditionen. Särskilt intresse riktas mot distinktionen mellan stoff och tankebegrepp. Även om det i Samuelssons fall (2015) är lärarnas tal om sitt bedömningsarbete som står i förgrunden, så finns således även i detta fall en ambition att kategorisera och diskutera de intervjuade lärarnas praktik med utgångspunkt i några på förhand givna kunskapsideal och den nya läroplanens (LGr11) kunskapskrav (vilken

dock ännu inte var verkställd när merparterna av intervjuerna genomfördes). Samuelsson pekar på hur tre av de undersökta lärarna, i sin bedömningspraktik, har ”en svag förankring i historievetenskapliga och historiedidaktiska perspektiv” (2015, s. 62). Deras ämnessyn tycks i hög grad handla om att eleverna ska ”skriva av rätt” och ”minnas” (Samuelsson 2015, s. 62). Tre andra lärares bedömningspraktik beskrivs i termer av att vara något mer utvecklade. Bland dessa lärare aktiveras, enligt Samuelsson (2015), vissa begrepp hämtade från historiedidaktisk teori. Slutligen uppvisar två av lärarna vad som betecknas som en huvudsakligen historiedidaktisk praxis: ”När kunskapskvalitéer, bedömningsunderlag och historiska förmågor diskuteras görs detta med utgångspunkt i historiedidaktiska begrepp och perspektiv” (Samuelsson 2015, s. 68).

En liknande ansats som den i Samuelssons (2015) artikel märks också i delar av Henrik Fribergs licentiatavhandling *Historielärares klassrumsbedömningar: Innehåll och roll i ett historiedidaktiskt perspektiv*. Friberg beskriver syftet i termer av att ”undersöka likheter och variationer i historielärares klassrumsbedömningar ur ett historiedidaktiskt perspektiv och på så sätt bidra med forskningsresultat, som i en förlängning kan relateras till bedömnings- och betygsfrågor i dagens gymnasieskola” (2017, s. 22). Till skillnad från de andra studiernas fokus på insamlade prov och lärarintervjuer, så bygger dock Fribergs (2017) undersökning i huvudsak på klassrumsobservationer. Möjligen bidrar detta till att det i hans fall i slutändan snarare är likheterna, än skillnaderna, som hamnar i förgrunden. En del av slutsatserna från de ovan refererade studierna känns dock igen. Så konstaterar exempelvis även Friberg (2017) att det i första hand tycks vara innehållskunskaper som utgör den primära basen för lärarnas bedömningar i klassrummet. Friberg (2017) hävdar således bland annat att det är principen: ”Innehåll först, förmågor sedan” (s. 117, 118, 126) som kännetecknar lärares bedömningspraktik.

Sammantaget går det följaktligen att notera att ungefär hälften av de undersökta studierna, mer eller mindre uttalat, innehåller inslag som handlar om att forskaren på olika grunder beskriver, graderar och värderar lärares bedömningspraktik. I vissa fall bygger dessa ansatser på intervjuer, oftare är det insamlade prov som granskas. I några fall graderas de olika lärarnas bedömningspraktik närmast i termer av bättre och sämre. I vissa fall är det emellertid just variationen lärare emellan som forskaren tar till sin uppgift att förklara.

Förklara skillnader i lärares bedömningspraktik - en variationsexplorativ ansats

Den andra kategorin av forskning som identifierats, kan sägas utgå från en slags variationsexplorativ ansats. I flera av de undersökta studierna finns således en uttalad strävan att söka förklara de olikheter som forskaren kan iaktta när lärare uppmanas att beskriva, eller visa exempel på, sin egen bedömningspraktik. Ambitionen är således att, i en slags kausal mening, söka förklara variationer i lärarens agerande utifrån olika typer av bakomliggande oberoende variabler. Påtagligt ofta utgår dessa studier från

klassisk ramfaktorteori (jfr Odenstad 2010, 2011; Jansson 2011; Grönlund 2011, 2012; Lindmark 2013).

Ett tydligt exempel på en förklarande ansats återfinns i den redan anförda studien Jansson (2011). Såsom redan konstaterats noterar Jansson (2011) betydande skillnader i samhällskunskapslärares bedömningspraktik. I det avslutande empirikapitlet sammanställer han därför lärarnas egna uppfattningar om vilka olika ramfaktorer som kan tänkas påverka deras sätt att utforma prov. Jansson (2011, s. 129) gör en åtskillnad mellan pedagogiska-, administrativa-, resurs-, organisations- och elevrelaterade faktorer. Han noterar häruti ett antal återkommande beskrivningar av vad som, enligt lärarna själva, antas påverka den egna praktiken. När Jansson (2011, s. 134–143) avslutningsvis ställer frågan om i vilken mån olika ramfaktorer kan förklara de skillnader som noterats i lärarnas provpraxis, finner han likväl inget entydigt övergripande mönster. Dock framhåller han hur de två lärare som använder en stor andel minnesuppgifter, också är de som i störst utsträckning betonar bristen på tid som en betydelsefull faktor för möjligheten att konstruera prov i samhällskunskap.

Vid sidan av resonemangen om vilken betydelse som yttre strukturella ramfaktorer tycks ha för lärares bedömningspraktik i samhällskunskap och historia (Jansson 2011; Odenstad 2010, 2011), förekommer också ett antal försök att förklara motsvarande beroende variabel med hänvisning till mer aktörs- och lärar-relaterade faktorer (Karlsson 2011, Lindmark 2013, Samuelsson 2015). I de senare fallet hänvisas inte sällan till Lee Shulmans teorier om lärares PCK. Ett tydligt exempel på detta återfinns i Torbjörn Lindmarks doktorsavhandling *Samhällskunskapslärares ämneskonceptioner* (2013). Syftet med studien är ”att beskriva och analysera samhällskunskapslärares ämneskonceptioner och dess relation med lärarnas individuella bakgrund” (Lindmark 2013, s. 7). I ett första steg identifierar Lindmark fyra olika ämneskonceptioner: Den fakta- och begreppsriktade, den värdegrundsinriktade, den samhällsanalytiskt inriktade och den medborgarfärdighetsinriktade ämneskonceptionen. I nästa steg undersöker han sedan sambandet mellan dessa olika ämneskonceptioner och ett antal bakomliggande ramfaktorer. Lindmark finner bland annat att lärarnas klassbakgrund tycks ha viss inverkan på deras sätt att se på ämnets syfte. I ett tredje steg studerar han sedan i vilken mån de identifierade ämneskonceptionerna kan förklara det han beskriver som en stor variation i hur olika lärares samhällskunskapsprov är konstruerade. Lindmark (2013) drar slutsatsen att lärares ämneskonception har viss inverkan på hur examinerande uppgifter i samhällskunskapsämnet utformas (Lindmark 2013, s. 106-107).

En mer begränsad analys av vad som förklarar skillnader mellan olika lärares bedömningspraktik finns också i den redan anförda studien av Samuelsson (2015). Samuelsson, konstaterar nämligen att det är de lärare som har kortast utbildning som också uppvisar den svagaste förankringen i historiedidaktisk (läs historiskt tänkande) teori.

I licentiatavhandlingen *Att rymmas i sitt frirum* undersöker Karlefjärd (2011) samhällskunskapslärares bedömningspraktik. För att definiera det som hon benämner samhällskunskapslärares kunskapsbas tar också hon sin teoretiska utgångspunkt i

Shulmans PCK-begrepp. Begreppet kombineras med Lipskys teori om lärare som frontlinjebyråkrater (Karlefjärd 2011, s. 115-117). Syftet med undersökningen blir således att ”undersöka hur samhällskunskapsundervisning formas, utifrån erfarna lärares personliga kunskapsbas, inom ramen för deras individuella friutrymme” (Karlefjärd 2011, s. 13). Vad gäller lärarnas bedömningspraktik visar resultaten att lärarna själva eftersträvar en variation av metoder (Karlefjärd 2011, s. 84). Karlefjärd (2011, s. 91-92) pekar exempelvis på att bedömningen inte bara är knuten till examinationer, utan även till en rad olika former av lektionsaktiviteter. De mest centrala bedömningsformerna är prov, men det är även vanligt med inlämningsuppgifter. På samma gång säger lärarna att det är viktigt med elevernas diskussioner under lektionstid (Karlefjärd 2011, s. 115-117).

Vid sidan av de ovan beskrivna hänvisningarna till ramfaktorteori och Shulmans PCK-begrepp, märks också en studie där lärares olika sätt att se på sin bedömningspraktik snarare förklaras utifrån ett diskursteoretiskt perspektiv. I sin licentiatavhandling ”*Likvärdighet till priset av likformighet? En studie av hur och varför svenska och finländska historielärare på gymnasiet uppfattar att de påverkas av externa prov i historia*” undersöker nämligen Per Gunnemyr i vilken mån skilda nationella diskurser kan förklara svenska, respektive finska lärares sätt att se på extern kunskapsbedömning i historia. Mer precist beskriver Gunnemyr (2011) studien som en undersökning av ”hur och varför svenska och finländska gymnasielärare i historia uppfattar att deras didaktiska verksamhet påverkas av skriftliga externa prov i historia” (s. 12). Resultaten presenteras huvudsakligen via jämförelser mellan de deltagande svenska och finska lärarna. Medan de finländska historielärarna samfällt uttrycker att de externa proven inte påverkar deras val av undervisningsstoff, noteras hur deras svenska kollegor inte är lika eniga. Omvänt framhåller de finska lärarna i högre utsträckning att de i sin undervisning tagit intryck av den form av processuella kunskaper som prövas i de externa proven. I sina slutsatser relaterar Gunnemyr (2011) de iakttagna skillnaderna till frågan om vad som har drivit fram de externa proven i ett finskt och ett svenskt (lokalt skånskt) läroplansteoretiskt sammanhang. Medan de senare ses som en reaktion på det han benämner som en likvärdighetsdiskurs (som t.ex. betygsinflation och öppet formulerade styrdokument), betraktas de förra mot antagandet om att dessa lärare snarare påverkats av en slags effektivitetsdiskurs (Gunnemyr 2011, s. 148-155).

I viss mån skulle det även gå att argumentera för att delar av Fredrik Alvéns avhandling *Att tänka rätt och tycka lämpligt* (2017) syftar till att förklara lärares sätt att förhålla sig till och hantera sitt bedömningsuppdrag. Efter att först ha undersökt spänningen mellan kursplanen i historia och värdegrundsuppdraget, såsom det kommer till uttryck i styrdokument (den formella läroplanen) och bland elever (den upplevda läroplanen), så studerar Alvéns hur 15 lärare uppfattar och hanterar sitt uppdrag med avseende på dessa tillsynes motstridiga krav. Alvéns (2017) låter både lärarna tänka högt och samtala i grupp runt bedömningen av ett antal elevsvar. Även om det inte är Alvéns uttalade ambition att förklara den variation som noteras, så finns i framställningen en rad resultat som bidrar med kunskaper om detta. I synnerhet visar Alvéns hur lärarna, i

sin bedömningspraktik, både tvingas förhålla sig till sin egen förståelse av historieämnet och till sina egna grundläggande värderingar.

Sammanfattningsvis går det således att notera att de senaste tio årens svenska samhällskunskaps- och historiedidaktiska forskning vid upprepade tillfällen ägnats åt att förklara varför olika lärare både tycks utforma prov och uppfatta frågor om bedömning, på olika sätt. I de flesta fall har dessa studier sökt påvisa kausala samband mellan å ena sidan en rad olika typer av oberoende variabler och å andra sidan lärarnas bedömningspraktik. Även om flera av dessa studier baserats på lärarintervjuer, har intresset snarare riktats mot lärarnas handlande, än mot deras egna erfarenheter av att söka hantera den egna bedömningspraktiken. De relativt fåtaliga exemplen på det senare presenteras dock i det följande avsnittet.

Lärares egna erfarenheter av uppdraget att bedöma - en lärar-erfarande ansats

Utöver de mer vanligt förekommande ambitionerna att värdera och/eller förklara variationer i lärares bedömningsarbete som redan beskrivits ovan, går det också att notera några exempel på vad som kan beskrivas som en tredje form av ansats. Perspektivet är särskilt tydligt bland två av de undersökta författarna. I båda fallen riktar de intresset mot lärares egna erfarenheter av att hantera sitt bedömningsuppdrag. I den här artikeln har dessa ansatser kommit att betecknas som uttryck för en lärar-erfarande ansats.

Den första av de studier som tydligt tar sin utgångspunkt i ett lärar-erfarande-perspektiv utgörs av Agneta Grönlunds (2011) licentiatavhandling *Redskap för lärande; Återkoppling för lärande i samhällskunskap*. Syftet är att “/.../utforska återkoppling i ämnet samhällskunskap och med utgångspunkt i lärarnas praktik pröva möjliga förklaringar för att skapa förståelse för denna” och att “urskilja hinder för och möjligheter till att förändra återkopplingen i formativ riktning” (Grönlund 2011, s. 21). Framförallt två av forskningsfrågorna, ”Vilka uppfattningar om återkoppling framträder när lärare talar om sin praktik?” och ”Vilka hinder och/eller möjligheter kan urskiljas när det gäller att förändra återkopplingen i samhällskunskap i formativ riktning?”, riktas tydligt mot lärarnas egna erfarenheter (Grönlund 2011, s. 21).

Grönlund (2011) motiverar sin utgångspunkt på flera plan. Inledningsvis, och med hänvisning till ett sociokulturellt perspektiv, framhåller hon betydelsen av att uppmärksamma interaktionen mellan lärare och elev. Till det menar Grönlund (2011) att lärandet, likväl som bedömningspraktiken, alltid är situerat till en specifik social situation med dess unikt givna förutsättningar (Grönlund 2011, s. 9-10). Vidare motiverar Grönlund (2011) sin ansats med hänvisning till verksamhetsteoretisk forskning. I detta sammanhang betonar hon särskilt den historiska kontextens betydelse för de villkor och möjligheter som kan tänkas erfaras i en specifik verksamhet som lärares bedömningsarbete (Grönlund 2011, s. 35-37). Som en del av sina resultat lyfter Grönlund (2011) följaktligen fram hur lärarna återkommande menar att återkoppling bör ta avstamp i lärprocessen (Grönlund 2011, s. 110-111). Slutligen görs en

genomgång av de hinder och möjligheter lärare säger sig ha upplevt när de har försökt förändra sin bedömningspraktik (Grönlund 2012, s 115-123).

I sin efterföljande doktorsavhandling *Återkoppling i analoga och digitala klassrum: Spänningsfyllda verksamheter i samhällskunskapsundervisning* undersöker Grönlund (2019) hur lärares återkopplingspraktik tar form i en digital miljö. Resultaten visar på en rad utmaningar som lärare erfarit i de analoga respektive digitala miljöerna. I det förra fallet identifierar Grönlund exempelvis en spänning mellan lärares betygsinriktade och lärandeorienterad verksamhet. I den senare noteras en liknande spänning mellan en bakåtblickande och en framåtblickande återkoppling (Grönlund 2019, s. 175). Utöver dessa mer allmänpedagogiska avvägningar pekar Grönlund (2019) också på några specifikt ämnesdidaktiska avvägningar. Hon framhåller exempelvis hur lärarna gör gällande att samhällskunskapsämnet innehåller inslag av värderingsövningar vilka är svåra att hantera i den digitala miljön. Likaså framstår samhällskunskap till sin karaktär som ett oförutsägbart ämne, en logik som inte sällan bryter mot de digitala plattformarnas redskap, vilka designas för långa och linjära planeringar (Grönlund 2019, s. 224).

Ett övergripande resultat i Grönlunds studie är att återkopplingens karaktär har förändrats i de nyare digitala klassrummen jämfört med de analoga. Det visar sig att i de digitala miljöerna är bedömningen i större omfattning summativ och inriktad mot den betygsinformerade verksamheten (Grönlund 2019, s. 243). Samtidigt pekar Grönlund bland annat på att den nya digitala plattformarna har gjort återkoppling till en mer kollegial angelägenhet (Grönlund 2019, s. 250). Avslutningsvis konstaterar hon att återkoppling är en komplex arbetsuppgift som inbegriper många olika dilemman som skapas av omgärdande villkor i så väl analoga som digitala klassrum (Grönlund 2019, s. 254).

Bedömningspraktikens komplexitet blir också synlig i delar av Fribergs redan nämnda licentiatavhandling (2017). Kanske just eftersom klassrumsobservationer utgör en viktig del av datainsamlingen så identifierar Friberg ett antal svåra avvägningar, i några fall beskrivna som ”dilemman” (Friberg 2017, s. 85, 128). Ett än mer utpräglat lärar-erfarande-perspektiv återfinns i detta avseende i Annika Karlssons (2011) licentiatavhandling: *Samhällsguide, individualist och moderator: Samhällskunskapslärares professionella förhållningssätt i betygsättningsrelaterat arbete*. I Karlssons studie (2011) undersöks lärares erfarenheter av bedömning med särskilt fokus på de motstridiga krav som lärare erfarit i det egna bedömningsarbetet. Karlsson (2011) motiverar denna ansats mot bakgrund av att läraryrket är komplext och mångtydigt. Uppdraget att bedöma innefattar många faktorer att ta hänsyn till; inte minst såsom det kommer till uttryck i styrdokumentens olika skrivningar (Karlsson 2011, s. 11-13). Mot den bakgrunden undersöker hon följaktligen olika dilemman som erfarits av lärare i relation till det egna bedömningsarbetet (Karlsson 2011, s. 11-13). I synnerhet två av Karlssons forskningsfrågor (2011) är riktade mot hur lärare hanterar dilemman: ”Vilka svårigheter och dilemman kan samhällskunskapslärare hamna i vid summativ bedömning och betygsättning av elever i kursen Samhällskunskap A?” och

”Vilka strategier använder sig samhällskunskapslärare av för att hantera ovanstående svårigheter och dilemman?” (s. 29).

Teoretiskt motiverar Karlsson (2011) (likt Karleffjård 2011) sin ansats med hänvisning till Lipskys teori om frontlinjebyråkratens autonomi. Läraren betraktas följaktligen som en tjänsteman satt att realisera en rad olika, och ibland motsägelsefulla, uppdrag. Enligt Karlsson (2011) medför detta att läraren i sin praktik ständigt måste anpassa sig till skiftande förutsättningar. Läraren förväntas exempelvis balansera mellan statens styrning, skolledningens direktiv, ämnestraditioner och elevers uppfattningar om skolan (s. 18). I de resultat som presenteras framträder en rad dilemman som förknippas med denna typ av avvägningar. Karlsson (2011) pekar exempelvis på de spänningar som är förknippade med att coacha och att vara domare, relationen mellan lärares betygsunderlag och elevernas förväntningar, samt förhållandet mellan lärarens och elevens ansvar vid muntliga examinationer (Karlsson 2011, s. 88-89). En slutsats som dras och som vetter mot en mer värderande ansats av bedömningspraktiken är att de strategier som den enskilde läraren använder sig av, förefaller vara svagt förankrade i såväl forskning som kollegialt samarbete. Karlsson (2011, s. 138) menar att lärarna snarare ger uttryck för praktiskt orienterade strategier för att hantera vardagssituationer.

Bedömningsuppdragets komplexitet bekräftas också tydligt i den redan tidigare anförda tredje delstudien i Fredrik Alvéns avhandling (2017). Istället för att utgå från en egen färdig idé om hur läroplanen på en formell nivå bör tolkas, undersöker Alven här hur lärarna navigerar i förhållande till ett uppenbart motsägelsefullt uppdrag. Därmed skulle Alvéns studie också kunna sägas vara det tydligaste exemplet på den typ av forskning som också reser kritiska frågor till uppdragets utformning som sådant (jfr 2017, s. 423–432). Likt Karlsson (jfr 2011, s. 24–28) pekar Alven (2017) särskilt på de målkonflikter som kan aktualiseras i spänningsfältet mellan lärarens fostrans- och kunskapsuppdrag.

Sammanfattningsvis kan det således konstateras att bland de tretton studier som undersöks är det företrädevis Karlsson (2011) och Grönlund (2011, 2019) som i störst utsträckning anlägger ett lärar-erfarande-perspektiv på lärarnas bedömningspraktik. Istället för att uteslutande göra lärarnas bedömningspraktik till undersökningsobjekt, och granska eller förklara deras utsagor och agerande, undersöker de vad berättelserna säger om uppdraget att bedöma. I det att bedömningspraktiken undersöks från ett lärarperspektiv framträder också en jämförelsevis mer mångsidig och komplex bild av verksamheten. Dilemman och sammansatta avvägningar, snarare än gradering och glapp, hamnar i fokus.

Diskussion

I den här artikeln har vi riktat intresset mot de senaste tio årens *svenska ämnesdidaktiska studier om lärares bedömningspraktik*. Ambitionen har varit att kartlägga och jämföra de perspektiv med vilka ett tiotal företrädare för historie- och samhällskunskapsdidaktisk forskning, valt att beforska lärares bedömningsuppdrag i den svenska grund- och gymnasieskolan. Ytterst har ansatsen motiverats via en

föreställning om bedömningsforskning som ett potentiellt utbildningsideologiskt laddat forskningsobjekt, där valet av utgångspunkter och perspektiv förväntas få tydliga implikationer för hur det som beforskas förstås. Att bedriva forskning, utgör i en mening alltid ett inlägg i samtalet om vad som är betydelsefullt och angeläget att veta (jfr Ongstad 2012). Med utgångspunkt i den diskussion som inledningsvis relaterats till fältbegreppet, kan det betraktas som eftersträvansvärt om denna positionering, på en samlad nivå, präglas av pluralitet och mångsidighet. När Forsberg och Lindberg (2010) diskuterar övergripande tendenser i de senaste årens internationella bedömningsforskning pekar de på ett fält, som på en internationell nivå, består av en rad sådana *olika* utbildningsteoretiska perspektiv:

De senaste åren har medfört en utvidgning av vad som inkluderas och assessment och evaluation förstås alltmer som avhängiga av varandra och som aspekter av en och samma sak. Fram träder ett objekt som inkluderar såväl psykologiska, pedagogiska och ekonomiska som sociologiska perspektiv och som förbinder fenomen på mikro- och makronivå (Forsberg & Lindberg 2010, s. 111-112).

Även om den svenska ämnesdidaktiska bedömningsforskning som undersökts inom ramen för denna artikel består av tretton texter, torde det finnas skäl att beskriva den som förhållandevis likformig. I jämförelse med vad som varit fallet i internationell bedömningsforskning tycks den svenska forskningen om lärares bedömningspraktik i historia och samhällskunskap mer ensidigt ägnats åt att *värdera* och/eller *förklara* hur lärare hanterar sitt bedömningsuppdrag. En betydande del av intresset har därmed ägnats åt olika former av divergens i lärares praktik. När Ola Halldén, redan (1994), studerade lärares och elevers sätt att kommunicera runt en skoluppgift benämnde han dessa dissonanser för glapp. För egen del framhöll Halldén (1994) ett glapp mellan lärarens sätt att kommunicera runt en uppgift och den förståelse av samma uppgift som eleverna gav uttryck för. Flertalet av de studier som undersökts inom ramen för denna artikel kan sägas vara riktade mot liknande typer av glapp. Några uppmärksammar ett slags glapp mellan lärares ämnesförståelse och de prov de konstruerar (se särskilt Lindmark 2013). Andra (i synnerhet Rosenlund 2011, 2016; Jansson 2011, 2012; Odenstad 2011, 2012 och Samuelsson 2015) understryker glappet mellan (forskarens tolkning av) skolans styrdokument och de prov som konstrueras.

Sammantaget ger detta inte sällan intryck av att forskaren närmar sig lärares bedömningspraktik utifrån en på förhand given föreställning om hur dennes uppdraget egentligen borde hanteras. En betydande del av resultaten ägnas således också åt de avvikelser som framträder när lärare inte tycks tolka och hantera uppdraget på det sätt som forskaren (ofta med egen lärarbakgrund) själv uppfattar som adekvat. Bedömningsforskningen blir därmed i sig inriktad på att bedöma, i detta fall lärares praktik. I det undersökta materialet märks därmed också en betydande övervikt för den typ av forskning som hanterat lärarnas bedömningspraktik som ett implementeringsproblem. Lärares egen utbildningsbakgrund, ämnesförståelse, arbetsförhållanden och elevgruppens sammansättning, används som grund för att resonera om varför lärarna inte följer uppdraget, eller varför de utför sitt uppdrag på så olika sätt.

I jämförelse med vad som varit vanligt i den internationella (allmänpedagogiska och ämnesdidaktiska) bedömningsforskningen går det också att tala om en relativ frånvaro av vissa andra perspektiv på lärares bedömningspraktik. Mer diskursanalytiskt tolkade maktförhållanden diskuteras - Gunnemyr 2011 undantagen - exempelvis inte. I än mindre uträkning - Alvéns 2017 framstår i detta avseende som det enda tydliga undantaget - anläggs policykritiska perspektiv på den svenska historie- och samhällskunskapslärares bedömningsuppdrag. Relativt sparsamt förekommande tycks också den forskning vara som tar sin utgångspunkt i *hur lärare i praktiken erfar* de utmaningar som är förknippade med det egna uppdraget. Undantagen finns såsom redan konstaterats i detta avseende främst i Grönlunds (2010, 2011, 2019) och Karlssons (2010, 2011) studier. Istället för att värdera eller förklara lärares bedömningspraktik med hjälp av förgivettagna teoretiska perspektiv, iakttar de på mer induktiv basis en rad nyanser i lärares sätt att hantera sitt uppdrag. Framförallt understryker deras båda studier hur uppdraget att bedöma, ur ett lärarperspektiv, kan te sig både motsägelsefullt och utmanande.

Även om den här studien i första hand sökt relatera de undersökta studierna till fyra på förhand beskrivna perspektiv på lärares uppdrag, så kan det vara värt att framhålla några ytterligare likheter och skillnader. Till att börja med kan det konstateras att de teoretiska perspektiv som brukas sällan är särdeles ämnesdidaktiska till sin karaktär. I det stora flertalet fall värderas och förklaras lärarnas bedömningspraktik istället utifrån mer övergripande och allmänpedagogiska teoribildningar. Här kan nämnas Blooms taxonomi från 1950-talet, ramfaktorteori från 1960-talet, de fyra F:n och uppdelningen i rekonstruktivism eller konstruktivism. De tre enda egentliga undantagen utgörs härvidlag av Samuelsson (2015), Alvéns (2017) och Fribergs (2017). I dessa fall analyseras lärares bedömningspraktik med utgångspunkt i begrepp förankrade i historiedidaktisk forskning. Rimligen går det att tänka sig att en mer aktiv användning av ämnesdidaktisk teori skulle kunna bidra till att problematisera lärarnas praktik ytterligare. Därutöver vore det också önskvärt att undersöka om specifika ämnesstraditioner förknippade med just historia respektive samhällskunskap, påverkat forskningens inriktning.

En ytterligare slutsats som kan dras är att studiernas resultat i stor utsträckning är relaterade till lärarnas arbete med traditionella skriftliga prov. Detta fokus kan i sig tänkas ha genererat en del av de glapp som kommit att framhållas. När analysen vidgas; när forskaren även studerar sådana examinationer som inte är skriftliga, eller situation där lärarna tillsammans diskuterar elevers svar, så blir forskningsresultatet ofta ett annat. De kunskapsideal som noteras blir då inte bara bredare och mer mångsidiga till sin karaktär (Alvéns 2017); ofta framträder också en betydligt större variation vad gäller lärarnas ämneskonceptioner (jfr Lindmark 2013 och Friberg 2017).

Frågan är hur summan av de gjorda studierna kan förstås. Kanske är det just eftersom utgångspunkterna ofta liknat varandra som de senaste tio åren av svensk historie- och samhällskunskapsdidaktisk forskning generat en tämligen samstämmig bild av lärares bedömningspraktik. En rad skillnader och brister har identifierats. Resultaten kan vara värdefulla i sig; ämnesdidaktisk forskning behöver kunna vara praktikkritisk. Vår studie

ger dock vid handen att det finns starka skäl att i framtiden också söka närma sig lärares bedömningsarbete utifrån andra perspektiv.

Om svensk historie- och samhällskunskapsdidaktisk bedömningsforskning i framtiden skall kunna utvecklas till ett dynamiskt, pluralistiskt och mångsidigt forskningsfält, så behövs fler undersökningar som tar sin utgångspunkt i andra metodologiska och teoretiska ansatser än de som hitintills varit dominerande. För att forskningsområdet, i en mer bourdieusk mening, verkligen ska kunna utvecklas till ett fält torde det dessutom behövas studier som bidrar till att problematisera den befintliga bilden av lärares bedömningsarbete. Utifrån en sådan ståndpunkt skulle kommande historie- och samhällskunskapsdidaktiska studier inte bara behöva applicera fler alternativa sätt att närma sig lärares arbete med bedömning; de skulle också behöva granska och kritisera den typ av forskning som redan är gjord. Sammanställningen ovan antyder att detta i båda fallen förutsätter att det material som undersöks breddas och att fler forskare väljer att formulera frågor som bidrar till att fördjupa förståelsen av det bedömningsuppdrag som lärare är satta att hantera.

Framtidens samhällskunskaps- och historiedidaktiska forskning om lärarens bedömningsuppdrag – några avslutande reflektioner och förhoppningar

Från statsvetenskapligt håll har det rests frågor om huruvida den ämnesdidaktiska forskning som återger lärares egna berättelser verkligen kan bidra till att utveckla skolans verksamhet. Så frågar sig Bergström och Ekström (2015b) exempelvis retoriskt ”varför det behövs någon forskning överhuvudtaget om denna kunskap redan finns hos lärare” (s. 139). Vi kan dock inte se att mer renodlat deduktivt riggade studier med mer utpräglad förklarande ansatser, i sig själva, skulle utgöra en garant för att forskningen skulle bli mer praktik-utvecklande. Utifrån föreställningen om att framväxten av ett kraftfullt forskningsfält är avhängigt av förekomsten av många konkurrerande perspektiv, och med hänvisning till den sammanställning som presenterats i denna artikel, vore det tvärtom särskilt värdefullt om en del av framtidens forskning kunde ta sin utgångspunkt i en strävan att försöka fördjupa förståelsen av lärares ämnesspecifika erfarenheter av bedömning i historia och samhällskunskap. Ett sådant erfarenhetsbaserat perspektiv är också något som efterlysts i Forsbergs och Lindbergs forskningsöversikt av svensk bedömningsforskning (2010, s. 114).

Rimligen innehåller många av de praktiska bedömningsituationer som lärare dagligen står inför, en rad ämnesdidaktiska situationer som sällan låter sig planeras i förväg (jfr gärna resonemangen om undervisningens oväntade karaktär i Olson 2017), eller värderas i termer av rätt eller fel (Berg 2014; Persson 2017; Skolverket 2013, 2014, 2015, 2016a, 2016b; Arensmeier et. al. 2016). Utifrån en sådan utgångspunkt vore det värdefullt om en del av framtidens bedömningsforskning kunde riktas mot tydligt ämnesspecifika aspekter av de komplexa avvägningar som kan tänkas uppstå i lärartillvaron.

Med ett sådant forskningsfokus öppnas förhoppningsvis också värdefulla möjligheter att, i samråd med verksamma lärare, söka utveckla skolnära

ämnesdidaktiska begrepp och teorier som förmår belysa denna skolämnesrelaterade komplexitet. I bästa fall kunde denna typ av erfarenhetsrelaterad ämnesdidaktisk forskning inte bara bidra med nya typer av kunskaper; genom att slå upp några nya tält, lite längre bort från de övriga, skulle det kanske också kunna skapas en kunskapsideologisk spänning – vilken i förlängningen kan bidra till etablerandet av ett pluralistiskt och dynamiskt forskningsfält.

Referenser

Alvén, F. (2011). *Historiemedvetande på prov: En analys av elevers svar på uppgifter som prövar strävansmålen i kursplanen för historia*. Lic.-avh., Lund: Lunds universitet.

Alvén, F. (2017). *Att tänka rätt och tycka lämpligt: Historieämnet i skärningspunkten mellan att fostra kulturbärare och förbereda kulturbyggare*. Diss. Malmö: Malmö högskola.

Andersson Hult, L. (2012). *Att finna meningen i ett historieprov – En studie om mer eller mindre utvecklat historiemedvetande*. Lic.-avh., Lunds universitet, Malmö högskola.

Andersson Hult, L. (2016). *Historia i bagaget*. Diss. Umeå: Umeå universitet.

Arensmeier, C., Bonnevier, J., Borgström, E., Lennqvist-Lindén, A-S., Lundahl, C., Nilsson, P., Sundberg, B., Sundhäll, M., Yassin, D., Wetterstrand, F. (2016). ”De nationella proven och deras effekter i årskurs 6 och 9: En intervjustudie med elever, lärare och skolledare”. Bilaga i *Nationella proven i grundskolans årskurs 6 och 9: En uppföljning av lärares och elevers uppfattningar om proven*. Skolverket. Rapport 447. Stockholm.

Ball, S. J. (1998). ”Big policies/small world: An introduction to international perspectives in educational policy”. *Comparative Education* 34:2: 119–130.

Ball, S. J. (2003). ”The teacher’s soul and the terrors of performativity”. *Journal of educational policy* 18:2: 215–228.

Ball, S. J. (2012). Maguire, Meg, Braun, Annette, Perryman, Jane, och Hoskins, Kate. ”Assessment technologies in schools: ‘Deliverology’ and ‘the play of dominations’”. *Research Papers in Education* 27:5: 513–533.

Berg, M. (2010). *Historielärares historier: Ämnesbiografi och ämnesförståelse hos gymnasielärare i historia*. (Lic), Karlstad: Karlstads universitet.

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

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

Bergström, G. & Ekström, L. (2015a) "Att lyssna på lärarna" – en metodologisk utmaning" I *Nordidactica: Journal of Humanities and Social Science Education* 2015:1, s. 120-144.

Bergström, G. & Ekström, L. (2015b). "Mellan ämne och didaktik – om ämnesteorins roll inom samhällskunskapsdidaktiken". I *Nordidactica: Journal of Humanities and Social Science Education* 2015:1, s. 93-119.

Biesta, G. (2009). "Good education in an age of measurement: On the need to reconnect with the question of purpose in education". *Educational Assessment, Evaluation and Accountability* 21:2: 33–46.

Biesta G. (2015). "Education, measurement and the professions: Reclaiming a space for democratic professionalism in education". *Educational Philosophy and Theory*: 1–16.

Bourdieu, P. (1992) *Texter om de intellektuella*. Stockholm: Brutus Östlings förlag.

Brown, G. T. L. (2004). "Teachers conceptions of assessment: Implications for policy and professional development". *Assessment in Education Principles Policy and Practice* 11:3: 301–318.

De Laval, M. (2011). *Det känns inte längre som det var länge sedan. En undersökning av gymnasielevens historiska tänkande*. (Lic), Lunds universitet, Malmö högskola.

Dupuy, M. (2007). "The 'Remembrance of things past' in an age of competition for school time: History in Western Australia's primary schools and in other realms of the Anglosphere". *The history teacher* 40:4: 521–536.

Eliasson, P. (2014). "Progression i historisk kunskap och nationella prov i Historia". I *Historien är närvarande: Historiedidaktik som teori och tillämpning*, red. Klas-Göran Karlsson och Ulf Zander, 273–294. Lund: Studentlitteratur.

Ercikan, K. och Seixas, P. red. (2015) *New directions in assessing historical thinking*. New York: Routledge.

Forsberg, E. & Lundahl, C. (2012). "Re/produktion av kunskap i det svenska utbildningssystemet". I *Vad räknas som kunskap?: Läroplansteoretiska utsikter och inblickar i lärarutbildning och skola*, red. Tomas Englund, Eva Forsberg och Daniel Sundberg, 200–224. Stockholm: Liber.

Forsberg, E. & Lindberg, V. (2010). *Svensk forskning om bedömning – en kartläggning*. Vetenskapsrådets rapportserie, nr 2.

Friberg, H. (2017). *Historielärares klassrumsbedömningar Innehåll och roll i ett historiedidaktiskt perspektiv*. (Lic), Karlstad: Karlstad universitet.

Grönlund, A. (2011). *Redskap för lärande? Återkoppling i samhällskunskap på gymnasiet*. (Lic), Karlstad: Karlstad universitet.

Grönlund, A. (2012). ”Återkoppling – ett redskap för lärande i samhällskunskap”. I Löden, H. (red.) *Forskning av och för lärare 14 ämnesdidaktiska studier i historia och samhällskunskap*. Karlstad: Karlstads universitet.

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

Gunnemyr, P. (2011) *Likvärdighet till priset av likformighet?: En studie av hur och varför svenska och finländska historielärare på gymnasiet uppfattar att de påverkas av externa prov i historia*. (Lic), Lund: Lunds universitet.

Halldén, O. (1994). On the paradox of understanding history in an educational setting. I *Teaching and learning in history*. Leinhardt, G., Beck I. & Stainton, C. (red.). Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, s. 27-46.

Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times: Teachers' work and culture in the postmodern age*. London: Cassell.

Hargreaves, A. (2005). ”Educational change takes ages: Life, career and generational factors in teachers' emotional responses to educational change”. *Teaching and Teacher Education* 21:8: 967–983.

Harris, R. & Burn, K. (2011). ”Curriculum theory, curriculum policy and the problem of ill-disciplined thinking”. *Journal of Education Policy* 26:2: 245–261.

James, J. H. (2008). ”Teachers as protectors: Making sense of preservice teachers' resistance to interpretation in elementary history teaching”. *Theory and Research in Social Education* 36:3: 172–205.

Jarhall, J. (2012). En komplex historia: Lärares omformning, undervisningsmönster och strategier i historieundervisning på högstadiet. (Lic), Karlstad: Karlstads universitet.

Jansson, T. (2011). *Vad kommer på provet? Gymnasielärares provpraxis i samhällskunskap*. (Lic), Karlstad University Studies. Karlstad.

Jansson, T. (2012) ”Vad kommer på provet? Gymnasielärares provpraxis i samhällskunskap I Löden, H. (red.) *Forskning av och för lärare 14 ämnesdidaktiska studier i historia och samhällskunskap*. Karlstad: Karlstads universitet.

Johnsson Harrie, A. (2011). *De samhällsvetenskapliga ämnenas didaktik: Rapport från en inventering*. Linköping: Linköpings universitet.

Jönsson, A. och Odenstad C. (2014). *Bedömning i SO: För grundskolan*. Lund: Gleerups.

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

- Karlsson, A. (2011). *Samhällsguide, individualist och moderator Samhällskunskapslärares professionella förhållningssätt i betygsättningsrelaterat arbete*. (Lic), Karlstad: Karlstads universitet.
- Karlsson, K-G, Tornbjer, C. & Rosengren, H. (2010). *Historia på väg mot framtiden: historiedidaktiska perspektiv på skola och samhälle*. Lund: Lunds Universitet.
- Larsson, A. (red). (2016) *Medier I historieundervisningen: Historididaktisk forskning i praktiken*. Umeå: Umeå.
- Levine, T. H. (2011). "Experienced teachers and school reform: Exploring how two different professional communities facilitated and complicated change". *Improving Schools* 14:1: 30–47.
- Lindberg V. (2005). "Svensk forskning om bedömning och betyg 1990-2005". *Studies in Educational Policy and Educational Philosophy*, 2005:1, 1-32.
- Lindberg V. (2007). "Långtgående slutsatser trots få lärare och elever i studierna". I *Sporre eller otyg - om bedömning och betyg*, Pettersson, A. (red.). Lärarförbundets förlag.
- Lindmark, T. (2013). *Samhällskunskapslärares ämneskonceptioner*. Umeå: Umeå universitet.
- Lingard, B. (2011). "Policy as numbers: Ac/counting for educational research". *The Australian Educational Researcher* 38:4: 355–382.
- Lingard, B. (2013). "Historicizing and contextualizing global policy discourses: Test and standardbased accountabilities in education". *The International Educational Journal* 12:2: 122–132.
- Ludvigsson, D. (2013). "Kritiska perspektiv på historiedidaktiken". I *Kritiska perspektiv på historiedidaktiken* / [ed] David Ludvigsson, Bromma: Historieläraarnas förening , 2013, 1, s. 7-17
- Lödén, H. (red.) (2012). *Forskning av och för lärare 14 ämnesdidaktiska studier i historia och samhällskunskap*. Karlstad: Karlstads universitet.
- Moore, A. E., Gwyn, H. D. & George, R. (2002) "Compliance, resistance and pragmatism: The (re)construction of schoolteacher identities in a period of intensive educational reform". *British Educational Research Journal* 28:4: 551–556.
- Nilsson, P. (2008). *Learning to Teach and Teaching to Learn: Primary Science Student Teachers' Complex Journey from Learners to Teachers*. Linköping: Linköpings universitet, Studies in Science and Technology Education No 19.
- Nordgren, K., Odenstad, C. & Samuelsson, J. (2012). *Betyg i teori och praktik: Ämnesdidaktiska perspektiv på bedömning i grundskola och gymnasium*. Lund: Gleerups
- Nygren, T. (2009). *Erfarna lärares historiedidaktiska insikter och undervisningsstrategier*. (Lic), Umeå: Umeå universitet.

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

Odenstad, C. (2011). ”En kurs enligt läroplanen, två i praktiken? Skriftliga prov och bedömning i ämnet samhällskunskap på studie- och yrkesförberedande program”. I Martinsson, B-G. & Parmenius-Swärd, S. (red.) *Ämnesdidaktik – dåtid, nutid och framtid*. Linköping: Linköpings Universitet.

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

Olsson, D. (2011). ”Nordisk ämnesdidaktisk forskning i SO-ämnet. En inventering.” Rapport från CSD, Karlstad Universitet.

Olson, M. (2017). ”Det oväntade i so-ämnenas undervisning – bjudningar till annat kunskapande och tillblivande”. I *Nordidactica: Journal of Humanities and Social Science Education 2017:2*, s. 1-7.

Ongstad, S. (2012). ”Fra kunnskap, via kontekst, kjerne og komparasjon til kommunikasjon. En fagdidaktisk utviklingslinje?”. I *Nordidactica: Journal of Humanities and Social Science Education 2012:1*: 1–25.

Pace, J. L. (2008). “Inequalities in History-Social Science Teaching under High-Stakes Accountability: Interviews with Fifth-Grade Teachers in California”. *Social Studies Research and Practice 3:1*: 24–40.

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

Rosenlund, D. (2011). *Att hantera historia med ett öga stängt: Samstämmighet mellan historia A och lärares prov och uppgifter*. Lic.-avh., Lund: Lunds universitet.

Rosenlund, D. (2016). *History education as content, methods or orientation?: a study of curriculum prescriptions*. (Diss). New York: Peter Lang.

Rudnert, J. (2019). *Bland stenxor och tv-spel: Om barn, historisk tid och när unga blir delaktiga i historiekulturen*. (Diss). Malmö: Malmö universitet.

Ryder, J. (2015). ”Being professional: Accountability and authority in teachers’ responses to science curriculum reforms”. *Studies in Science Education 51:1*: 87–120.

Räihä, H. (2008). *Lärares dilemman*. Diss. Örebro: Örebro universitet.

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

Samuelsson, J. (2017). "Elevers ämne: Kontextuella perspektiv på bedömning och historia i mångkulturella klassrum". Pérez Prieto, H. & Löfgren H. (red.), *Att ständigt bli bedömd: Elevers berättelser om betyg och nationella prov*. Lund: Studentlitteratur AB, p. 139-158.

Samuelsson, J. (2018). "History as performance: pupil perspectives on history in the age of 'pressure to perform'." *Education 3-13*, 47:3, 333-347.

Samuelsson, J. & Wendell, J. (2016). 'Because Christian was mean and killed innocent people!': Swedish primary school students' causal reasoning about the origins of the nation. *Education 3-13*, 45:5, 629-644.

Samuelsson, J. & Wendell, J. (2017). A national hero or a Wily Politician? Students' ideas about the origins of the nation in Sweden. *Education 3-13*, 45:4, (2017): 477-489

Schmidt, M. & Datnow, A. (2005). "Teachers' sense-making about comprehensive school reform: The influence of emotions". *Teaching and Teacher Education* 21:8: 949–965.

Schüllerqvist, B. (2005). *Svensk historiedidaktisk forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

Schüllerqvist, B. & Osbeck, C. (2009). "Ämnesdidaktisk lärarforskning: Ett angeläget forskningsfält". I *Ämnesdidaktiska insikter och strategier: Berättelser från gymnasielärare i samhällskunskap, geografi, historia och religionskunskap*, red. Bengt Schüllerqvist och Christina Osbeck, 9–32. Karlstad: Karlstad University Press.

Scott, D. (2008). *Critical essays on major curriculum theorists*. London: Routledge.

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

Shulman, L. S. (1987). The wisdom of practice: Managing complexity in medicine and teaching. I *Talk to teachers: A Festschrift for N.L. Gage, Berliner, D.C. & Rosenshine, B. V.* (red.). New York: Scott, David. *Critical essays on major curriculum theorists*. London: Routledge, 2008.

Shute, V. J., Leighton, J. P., Jang E.E. & Chu, M. (2016). *Educational Assessment* 21:1: 34-59.

Skolverket. (2013). *Forskning om skolreformer och deras genomslag: Skolverkets aktuella analyser*. Stockholm. [Elektronisk resurs]

Skolverket. (2014). *Så tycker lärare om de nationella proven 2013*. Rapport 404. Stockholm: Skolverket. [Elektronisk resurs]

Skolverket. (2015). *Skolreformer i praktiken: Hur reformerna landade i grundskolans vardag 2011–2014*. Rapport 418. Stockholm: Wolter Kluwers,.

Skolverket. (2016a). *Utvärdering av den nya betygsskalan samt kunskapskravens utformning*. Dnr 2014:92. [Elektronisk resurs]

Skolverket. (2016b). *Nationella proven i grundskolans årskurs 6 och 9: En uppföljning av lärares och elevers uppfattningar om proven*. Rapport 447. Stockholm: [Elektronisk resurs]

Strandler, O. (2015a). "Equity through assessment?: Teachers' mediation of outcome-focused reforms in socioeconomically different schools". *Scandinavian Journal of Educational Research* 60:5: 538–553.

Strandler, O. (2015b). "Policy, practice and practical reason: Understanding teaching in times of outcome regulation". *Policy Futures in Education* 13:7: 887–899.

Stymne, A-C. (2017) *Hur begriplig är historien?: Elevers möjligheter och svårigheter i historieundervisningen i skolan*. Stockholm: Stockholms universitet.

Tyack, D. & Tobin, W. (1994). "The 'Grammar' " of schooling: Why has it been so hard to change?". *American Educational Research Journal* 31:3: 453–479.

Valli, L. & Buese, D. (2007). "The changing roles of teachers in an era of high - stakes accountability". *American Educational Research Journal* 44:3: 519–558.

VanSledright, B. (2013). *Assessing historical thinking & understanding*. New York: Routledge.

Virta, A. (1997). "Evaluering, kunskap och historieuppfattning". I *Historiedidaktik*, red. Christer Karlegård och Klas-Göran Karlsson, 163–182. Lund: Studentlitteratur