



Samhälle, kultur och identitet

**Examensarbete samhällsorienterande ämnen och
lärande**

15 högskolepoäng, avancerad nivå

Att bedöma tystnad

Rättvisa och likvärdighet i bedömningen av tysta elever i samhällskunskap

Assessing Silence

Fairness and Equity in the Assessment of Quiet Students in Social Studies.

Lars Svensson

Examen och poäng (Grundlärarexamen, 240 hp)

Datum för slutseminarium (2025-03-21)

Examinator: Nils Andersson

Handledare: Thomas Småberg

Förord

Idén till denna studie väcktes under min VFU, där jag praktiserade i en klass med flera tysta elever som jag skulle bedöma som en del av min uppgift. Jag upplevde detta som en utmaning och insåg att jag saknade konkreta redskap för att rättvist bedöma dessa elever. När jag senare fick möjlighet att fördjupa mig i ämnet under mitt examensarbete valde jag att göra det, dels för att det under min utbildning på lärarprogrammet inte givits några verktyg eller någon specifik träning i att hantera denna verklighet, och dels för att jag blev fascinerad av fenomenet.

Jag började fundera på hur erfarna lärare säkerställer en rättvis och likvärdig bedömning av tysta elever. Min nyfikenhet växte, och jag ville undersöka vilka strategier som faktiskt används i klassrummen för att synliggöra dessa elevers kunskaper. Under arbetets gång har jag inte bara fått nya insikter om läraryrkets utmaningar, utan också om hur jag själv vill arbeta i framtiden. Jag hoppas att denna studie kan bidra till en djupare förståelse för bedömning av tysta elever och kanske även ge andra lärare inspiration för att bättre inkludera alla elever i sin undervisning.

Jag vill tacka alla inblandade som har bidragit till att detta examensarbete sett dagens ljus. De intervjuade lärarna som satt undan viktig tid för att besvara mina frågor, kurskamrater som kommit med värdefullt stöd och insikter samt min handledare Thomas Småberg som har bidragit med konstruktiv vägledning.

Abstract

This study explores how teachers experience the assessment of quiet students in social studies and what strategies they use to ensure fair and equitable assessment. The findings reveal that a supportive and inclusive classroom environment is crucial for enabling all students, including those who are less verbally active, to demonstrate their knowledge. Teachers emphasize the importance of clear leadership, structured expectations, and fostering a learning culture where students feel comfortable expressing their thoughts.

To make quiet students knowledge visible, teachers employ a variety of assessment methods. Rubrics are considered an effective tool to clarify grading criteria and provide students with a concrete understanding of what is expected at different performance levels. Small group discussions, individual conversations, and alternative assessment formats, such as written reflections and oral exams in smaller settings are highlighted as key strategies for offering quiet students multiple ways to demonstrate their knowledge.

The balance between summative and formative assessment is another essential aspect. While summative assessments, such as written tests and major assignments, provide a clear foundation for grading, teachers see formative assessment as a crucial component of their practice. Through continuous feedback and ongoing observations, teachers can better assess students who do not frequently participate in oral discussions.

Finally, teachers express a need for more collegial collaboration and joint assessment practices to enhance fairness and consistency in grading. However, time constraints are identified as a significant challenge, limiting the possibility of conducting more individualized assessments and alternative examination methods, particularly for quiet students.

Overall, the study concludes that a supportive classroom environment, diverse assessment strategies, and strong instructional leadership are key factors in ensuring fair and equitable assessment in social studies, where even quiet students have equal opportunities to demonstrate their knowledge.

Keywords: Assessment, Quiet Students, Strategies, Equity, Fairness.

Innehållsförteckning

2.0 Syfte och frågeställningar	7
3.0 Tidigare forskning	8
3.1 Bedömningens funktion	8
3.2 Lärares tolkning av styrdokument	9
3.3 Bedömningspraktiker och likvärdighet	10
3.4 Utmaningar vid bedömning av tysta elever	12
3.5 Upplevd rättvisa och transparens i betygssättning	13
4.0 Teoretiska perspektiv och definitionsförklaring	15
4.1 Det sociokulturella perspektivet	15
4.2 Det socialkonstruktivistiska perspektivet	16
4.3 Tysta elever	16
4.4 Rättvisa och likvärdighet	18
4.5 Summativ och formativ bedömning	18
4.6 Validitet och reliabilitet	19
5.0 Metod och material	20
5.1 Vetenskapligt förhållningssätt	20
5.2 Urval	20
5.3 Datainsamling	21
5.4 Databearbetning och analys	22
5.5 Etiska överväganden	22
6.0 Resultat och analys	24
6.1 Matriser för stöd av bedömning och lärande	26
6.2 Balansen mellan summativ och formativ bedömning	28
6.3 Trygghet som grund för rättvis bedömning	30
6.4 Trygghet som förutsättning för lärande i samhällskunskap	32
6.6 Resursbrist och utmaningar i bedömningen av tysta elever i samhällskunskap	34
6.7 Sammanfattning av resultatet	36
7.0 Diskussion och slutsats	37
8.0 Studiens begränsningar	41
9.0 Vidare forskning	42
10.0 Referenser	43

Inledning

Bedömning är en central del av skolans uppdrag och spelar en avgörande roll i elevers lärande, motivation och framtida utbildningsmöjligheter (Alm & Colnerud, 2015, s. 133). En rättvis och likvärdig bedömning är en grundläggande princip i den svenska skolan och syftar till att säkerställa att alla elever ges samma möjligheter att visa sina kunskaper oavsett individuella skillnader. Samtidigt visar forskning att bedömning inte alltid är så objektiv som den eftersträvas att vara, sättet elever visar sina kunskaper påverkar i hög grad hur deras prestationer bedöms (Lundahl et al., 2015, s. 46).

I ämnet samhällskunskap används ofta muntlig interaktion som en del av undervisningen, där eleverna ges möjlighet att argumentera, resonera om och analysera samhällsfrågor (Skolverket, 2024, ss. 195, 200–201). Även om läroplanen inte ställer krav på att kunskaper uttrycks muntligt, tenderar muntliga moment att utgöra en stor del av det allsidiga bedömningsunderlaget. Dessa moment kan dock innebära en utmaning för tysta elever, det vill säga elever som inte aktivt deltar i klassrumsdiskussioner eller som av olika anledningar har svårt att muntligt framhäva sig. Detta väcker frågor om hur dessa elevers kunskaper fångas upp i bedömningen, och vilka strategier som lärare upplever fungerar bäst för att bedöma deras prestationer på ett adekvat och rättvist sätt.

Tidigare forskning har visat att muntlig aktivitet ibland får oproportionerligt stor betydelse i bedömningen, vilket kan riskera att missgynna elever som har mycket kunskap men som inte uttrycker den på samma sätt som mer verbalt aktiva elever (Jansson, 2024, ss. 73–74).

Läroplanen betonar att bedömningen ska vara allsidig och utgå från elevens kunskaper i förhållande till de nationella betygskriterierna, vilket gör faktorer som personlighet och social framtoning irrelevanta i bedömningen (Skolverket, 2022, s.18). Trots detta visar forskning att bedömningar ofta påverkas av hur elever kommunicerar och interagerar i klassrummet (Klapp, 2015, ss. 110–112).

Lärare står inför en balansgång mellan summativ och formativ bedömning, där summativa bedömningar ger en tydlig och konkret grund för betygsättning, medan formativ bedömning skapar fler möjligheter för elever att visa sina kunskaper över tid (Lundahl et al., 2015, ss. 52–53). Samtidigt visar tidigare forskning att bedömningen kan upplevas som orättvis om elever inte tydligt förstår vad som krävs för olika betygsnivåer. Matriser och tydliga kriterier har

visat sig vara ett användbart verktyg för att synliggöra vad som bedöms (Alm & Colnerud, 2015, ss. 144–145), men frågan är hur dessa används i praktiken för att stödja en rättvis bedömning av tysta elever i samhällskunskap.

2.0 Syfte och frågeställningar

Syftet med detta examensarbete är att undersöka hur lärare i samhällskunskap, årskurs 4–6, reflekterar över sitt arbetar för att säkerställa rättvisa och likvärdiga bedömningar av elever som inte är så aktiva under lektionerna, det vill säga de tysta eleverna. Studien syftar också till att belysa vilka strategier och metoder som används för att bedöma elever, samt vilka utmaningar och möjligheter lärarna upplever i detta arbete. Studien tar avstamp i skolans värdegrund och demokratiska principer i arbetet med att skapa likvärdiga förutsättningar för alla elever.

Frågeställning

1. Hur upplever lärare i grundskolan, i årskurserna 4-6, sina bedömningspraktiker för att främja en rättvis och likvärdig betygsättning inom ämnet samhällskunskap?
2. Hur reflekterar lärare över sina strategier för att bedöma kunskaper hos de tysta eleverna?

3.0 Tidigare forskning

I detta kapitel presenteras tidigare forskning om bedömningens funktion, lärarnas tolkning av styrdokument och hur olika bedömningspraktiker påverkar likvärdigheten. Fokus ligger särskilt på utmaningar vid bedömning av tysta elever och de strategier som används för att säkerställa rättvisa bedömningar. Dessutom behandlas frågor om rättvisa och transparens i betygssättningen. Samtliga dessa aspekter kommer senare att analyseras i relation till studiens resultat.

3.1 Bedömningens funktion

Bedömning är en av de mest centrala och utmanande uppgifterna för lärare, eftersom den påverkar både elevernas motivation och deras möjligheter till fortsatt utbildning (Alm & Colnerud, 2015, s. 133; Jansson, 2024, s. 73; Sjunneson, 2023, s. 85). Samtidigt fyller bedömning en administrativ roll genom att kommunicera elevens prestationer till vårdnadshavare. På så sätt blir betygen inte bara en del av elevens lärandeprocess, utan också en informationskanal om hur eleven sköter sin skolgång (Klapp, 2015, s. 109).

Bedömning fyller två centrala funktioner. Den ena är att stödja elevernas lärande och kunskapsutveckling, medan den andra syftar till att säkerställa kvalitet och därigenom främja rättvisa och likvärdighet, både på individuell och på strukturell nivå. Enligt Erickson och Gustafsson (2014, ss. 562–563) bör en bedömning, för att vara rättssäker och pedagogiskt användbar, präglas av fyra grundläggande principer: tydlighet, giltighet, tillförlitlighet och respekt.

Även om bedömning ofta framhålls som en motiverande faktor, varnar Klapp (2015, ss. 111–112) för att detta inte gäller alla elever. För vissa elever kan bedömningen snarare skapa stress och ha en negativ inverkan på deras självkänsla, vilket i sin tur kan försämra deras lärande och engagemang.

Lundahl et al. (2015, s. 82) betonar att faktorer som ålder och tidigare erfarenheter av bedömningstillfällen har stor betydelse för hur elevernas motivation och kunskapsutveckling påverkas, vilket Nyborg et al. (2024, ss. 1115–1022) bekräftar i sin enkätstudie. Vygotskij (1978, s. 80) menar att elevernas kognitiva ålder kan skilja sig gentemot deras kronologiska

ålder, vilket ytterligare belyser komplexiteten i hur elever uppfattar och reagerar på bedömningar.

Klapp (2015, s. 82) påpekar att en rättvis, valid och reliabel bedömning är avgörande för att utbildningssystemet ska uppfattas som legitimt i samhället. Detta är särskilt viktigt då lärares tolkning och tillämpning av betygskriterier kan variera, vilket påverkar likvärdigheten i bedömningen. För att säkerställa en rättssäker och enhetlig bedömning betonar Skolverket (2022b, s. 6) vikten av att betygssättningen vilar på vetenskaplig grund samt beprövad erfarenhet.

3.2 Lärares tolkning av styrdokument

Det svenska betygssystemet är målrelaterat och bygger på att lärare tolkar och tillämpar nationella betygskriterier. Forskning har visat att trots lärarnas ambition att göra objektiva och rättvisa bedömningar kan deras individuella tolkning av styrdokument och kunskapskrav leda till variation i bedömningen av elever (Lundahl et al., 2015, ss. 46-47). Skolverket understryker behovet av att lärare tillsammans skapar en samsyn om hur betygsunderlag kan analyseras och värderas vid betygssättningen för att främja likvärdighet (Skolverket, 2022b, s. 23). Eftersom denna tolkning sker individuellt finns en risk att vissa elevgrupper missgynnas om bedömningen inte anpassas efter deras sätt att uttrycka sina kunskaper. Särskilt utsatta är tysta elever, vars prestationer kan bli mindre synliga i traditionella bedömningsformer som bygger på muntlig aktivitet och aktivt deltagande i klassrummet (Jansson, 2024, ss. 73–74).

Olika tillämpningar inom bedömningspraktiker kan förklaras av hur strikt och exakt lärare tolkar kunskapskraven i styrdokumentet samt hur de väger dessa mot det centrala innehållet. Enligt Klapp (2015, ss. 126-128) innehåller kunskapskraven en mängd abstrakta och graderande värdeord som är öppna för tolkning. I betygskriterierna för samhällskunskap i årskurs 6 ska lärare exempelvis skilja mellan enkla (E), goda och relativt välgrundade (C) samt mycket goda, välutvecklade och välgrundade (A) kunskaper vid betygssättning (Skolverket, 2022, s. 201). Bedömningssystemet i samhällskunskap bygger i stor utsträckning på hur lärare tolkar dessa värdeord i relation till elevernas prestationer och visade kunskaper, vilket kan leda till olikheter i bedömningen (Klapp, 2015, ss. 129–130).

Klapp (2015, s. 137) lyfter fram ytterligare en kritik mot det rådande betygssystemet, nämligen svaghetsprincipen. Enligt systemet måste samtliga kunskapskrav vara uppfyllda för

att en elev ska få ett visst betyg, vilket innebär att det kan vara mycket svårt att nå betyget A, även om en elev uppvisar starka kunskaper inom nästan alla områden men brister i ett enskilt kunskapskrav. Klapp (2015, s. 137) menar att betyget reflekterar härmed elevens svagheter och inte dess styrkor. Vi kommer återigen tillbaka till hur strikt lärarna tolkar kunskapskraven då detta utmanar principen om en rättvis och likvärdig bedömning.

3.3 Bedömningspraktiker och likvärdighet

Skillnader i bedömningspraktiker kan ha stor inverkan på elevers motivation, självkänsla och lärande, enligt Jansson (2024, ss. 73–76). Han påpekar också att lärare har en relativt stor frihet i att välja innehåll och metoder för bedömning. Samtidigt begränsas deras handlingsutrymme när de måste säkerställa att bedömningen täcker alla betygskriterier.

Eftersom summativa bedömningar ger ett tydligt och konkret underlag för betygssättning, tenderar de att dominera i praktiken, vilket i sin tur påverkar valet av bedömningsmetoder och begränsar möjligheterna för elever att visa sina kunskaper på varierade sätt. För att säkerställa en rättvis bedömning behöver lärare använda metoder som gör det möjligt för alla elever att visa sina kunskaper. Formativa inslag i bedömningen kan bidra till en mer nyanserad bild av elevens kunskaper och minska risken för att tysta elever missgynnas (Jansson, 2024, s. 73–76).

På liknande sätt visar Nyborg et al. (2024, ss. 1019–1022) att en kombination av summativa och formativa bedömningsmetoder är avgörande för att alla elever, oavsett deras aktivitetsnivå i klassrummet, ska få möjlighet att visa sina kunskaper. Vidare understryker Nyborg et al. vikten av att utveckla flexibla bedömningspraktiker som tar hänsyn till individuella skillnader, särskilt i arbetet med tysta elever. Dessa insikter överensstämmer med Janssons (2024, ss. 73–76) resonemang om att formativa inslag kan bidra till en mer nyanserad bild av elevens kunskaper.

Lundahl et al. (2015, s. 52) belyser att en rättvis och likvärdig betygssättning kräver en balans mellan dessa två bedömningspraktiker. Å ena sidan har vi den opartiska bedömningen (summativ), som exempelvis används vid standardiserade prov där tolkningsutrymmet är litet, såsom flervalsprov. Å andra sidan har vi den mångsidiga och individualiserade bedömningen (formativ), där lärarens subjektiva tolkning av elevens prestation spelar en central roll.

Vidare argumenterar Lundahl et al. (2015, ss. 52-53) för att båda perspektiven har sina begränsningar. Standardiserade prov kan ge en illusion av objektivitet men riskerar att ge en ofullständig bild av elevens kunskaper, särskilt om provets utformning gynnar vissa elever framför andra. Samtidigt menar Lundahl et al. (2015, ss. 62–63) att en lärarnära bedömning kan innebära en risk för att personliga faktorer, såsom lärarens erfarenhet, kön, ålder och elevens individuella bakgrund, påverkar bedömningen. För att säkerställa en rättvis och likvärdig bedömning krävs därför en balans mellan dessa två perspektiv.

En ytterligare utmaning är att lärare i vissa fall påverkas av elevers beteenden och personliga egenskaper vid betygssättning, vilket enligt Klapp (2015, ss. 63–64) kan ha inflytande på både reliabilitet och validitet i bedömningen. Detta kan innebära att två elever med likvärdiga kunskaper bedöms olika beroende på deras sätt att interagera i klassrummet, vilket i sin tur skapar utmaningar för likvärdigheten.

Samtidigt lyfter Lundahl et al. (2015, ss. 52–53) fram att vissa beteendemässiga faktorer, såsom motivation och ansträngning, kan vara indikatorer på framtida skolprestationer. Detta belyser den komplexitet som omger bedömning och vikten av att reflektera över hur den utformas för att säkerställa rättvisa och likvärdiga betygssättningsprocesser, även för elever som inte aktivt deltar i muntliga diskussioner som ofta genomsyrar ämnet samhällskunskap.

Sammanfattningsvis visar forskningen att valet av bedömningspraktiker påverkar elevers möjligheter att visa sina kunskaper på ett rättvist sätt (Jansson, 2024, ss. 73–76). En balans mellan summativa och formativa bedömningar är avgörande för att säkerställa likvärdighet, särskilt för elever som är mindre aktiva i klassrummet (Nyborg et al., 2021, ss. 1019–1022). Därtill betonar Klapp (2015, s. 63–64) att elevers personlighet och beteende kan påverka bedömningens reliabilitet och validitet, vilket också kan påverka rättvisan och likvärdigheten i bedömningen. Lundahl et al. (2015, s. 52–53) framhåller att standardiserade prov ger en tydlig struktur och jämförbarhet, men kan samtidigt missgynna vissa elevgrupper. Å andra sidan möjliggör lärarnära bedömningar anpassning till individuella behov, men riskerar att påverkas av subjektiva faktorer. En kombination av summativa och formativa inslag, såsom kontinuerlig återkoppling och observationer, kan ge en mer heltäckande bild av elevernas kunskaper och därmed bidra till en mer rättvis och likvärdig bedömning inom samhällskunskap (Jansson, 2024, s. 73–76).

3.4 Utmaningar vid bedömning av tysta elever

Traditionella bedömningsformer, såsom muntliga diskussioner och aktiv klassrumsdeltagande, kan vara problematiska för tysta elever. Alm och Colnerud (2015, ss. 144–148) menar att elever ofta upplever betygssättningen som orättvis när deras faktiska kunskaper inte fångas upp på ett adekvat sätt. Detta gör att de tysta elevers prestationer riskerar att förbli osynliga om bedömningen främst bygger på muntlig aktivitet eller presentationer.

Enligt Klapp (2015, ss. 63–64) händer det att lärare låter elevers socioemotionella kompetens påverka betygssättningen, vilket kan gynna mer sociala och utåtriktade elever. Detta skapar en utmaning i bedömningspraktiken, särskilt när elevers muntliga deltagande och interaktion påverkar deras betyg i större utsträckning än deras faktiska kunskaper. För att uppnå en likvärdig bedömning krävs strategier som gör det möjligt för alla elever att visa sina kunskaper på ett sätt som inte är beroende av deras sociala framtoning eller graden av muntligt deltagande (Klapp, 2015, ss. 81-82).

Ekendahl et al. (2015, s. 152) påpekar att läroplanen tydligt fastslår att lärarna ska utvärdera varje elevs kunskaper allsidigt utifrån de nationella kunskapskraven. Det finns alltså inget stöd i styrdokumentet för att bedömning ska baseras på elevers personlighet, närvaro, ordning eller uppförande.

Nyborg et al. (2024, ss. 1115–1019), som i en studie med 400 norska grundskolelärare identifierade 35 strategier för att stödja blyga elever och skapa förutsättningar för en mer rättvis bedömning. Studien visade att den mest använda strategin för att få tysta elever att delta i muntliga moment var att använda icke-verbala signaler, såsom små hintar, kommentarer eller en lätt beröring på axeln, vilket 91,3 % av lärarna rapporterade att de använde. Även strategier som att låta blyga elever presentera muntligt tillsammans med andra elever (86,9 %) och att ge en förberedd fråga att besvara (75,3 %) var vanliga metoder. Trots detta lyfte många lärare att dessa strategier inte alltid var tillräckliga för att säkerställa att tysta elever faktiskt kunde visa sina kunskaper på ett rättvist sätt (Nyborg et al., 2024, ss. 1015 - 1022).

För att komma till rätta med dessa utmaningar och säkerställa en mer rättvis bedömning har forskning pekat på vikten av alternativa strategier. Exempel på detta kan vara skriftliga reflektioner, självbedömning eller anpassade examinationsformer där elever får visa sina

kunskaper på sätt som inte enbart kräver muntliga aktiviteter (Nyborg et al., 2024, ss. 1019–1022). Studien visade att även andra åtgärder, såsom att låta tysta elever läsa en text i förväg eller träna muntliga presentationer i enskilda möten med läraren, kan vara effektiva för att stärka elevens självförtroende inför muntliga moment.

Resultatet från Nyborg et al. (2024, ss 1019-1022) studie visar att en rättvis bedömning av tysta elever kräver en kombination av strategier där muntlig aktivitet inte blir det enda bedömningsunderlaget. Genom att använda individuellt anpassade strategier och ge elever flera olika sätt att visa sina kunskaper kan lärare säkerställa att även tysta elever bedöms på lika villkor som sina mer utåtriktade klasskamrater.

3.5 Upplevd rättvisa och transparens i betygssättning

Skolinspektionen (2014, s. 4) lyfter fram att många skolor saknar en systematisk gemensam analys av betygssättningen, vilket kan skapa stora variationer i bedömningen och därmed påverka elevernas upplevelse av rättvisa. För att en bedömning ska uppfattas som rättvis måste den vara transparent, tillförlitlig och baserad på elevens faktiska kunskaper. Alm och Colnerud (2015, ss. 144–145) visar att elever ofta upplever betygssättningen som orättvis när lärare använder otydliga kriterier eller inte kan motivera sina bedömningar på ett begripligt sätt. Sjunnesson (2023, ss. 85–86) understryker att det inte är själva bedömningsmetoden som påverkar upplevelsen av rättvisa mest, utan hur läraren kommunicerar dess innebörd. En tydlig dialog mellan lärare och elev är avgörande för att skapa förståelse och transparens i bedömningsprocessen. Nyborg et al. (2024, ss. 1019–1022) kopplar detta till vikten av anpassade strategier för att stödja tysta och blyga elever. Genom att anpassa bedömningssituationer kan elever få bättre förutsättningar att visa sina kunskaper, vilket i sin tur stärker upplevelsen av rättvisa. Nyborg et al. (2024, ss.1019-1022) betonar även att tydlig kommunikation mellan lärare och elev minskar stress och skapar en trygg lärandemiljö.

Sammanfattningsvis visar forskningen att bedömning påverkar elevs motivation och upplevelse av rättvisa (Alm & Colnerud, 2015, ss. 144–145; Skolinspektionen, 2014, s. 4), men att det finns utmaningar i att säkerställa likvärdighet, särskilt för tysta elever (Nyborg et al., 2024, ss. 1019–1022). Tidigare studier pekar på att muntlig aktivitet ofta påverkar bedömningen, vilket kan missgynna elever som inte är lika verbala i klassrummet (Klapp, 2015, ss. 63–64; Sjunnesson, 2023, ss. 85–86). För att motverka detta föreslås en kombination

av summativa och formativa bedömningar samt mer flexibla bedömningsstrategier som kan anpassas till individuella elevbehov, något som är särskilt viktigt för att uppnå rättvisa bedömningar även för de elever som inte gör sin röst hörd i klassrummet. (Nyborg et al., 2024, ss. 1019–1022; Lundahl et al., 2015, s. 52).

De ovan nämnda aspekterna av bedömning är särskilt relevanta i samhällskunskap, där undervisningen ofta innehåller muntliga diskussioner och grupparbete. För att säkerställa rättvisa och likvärdiga bedömningar i ämnet behöver lärare därför använda strategier som inkluderar alla elever, oavsett deras kommunikationsstil.

4.0 Teoretiska perspektiv och definitionsförklaring

Bedömning av elever, särskilt i samhällskunskap, kan analyseras genom olika teoretiska perspektiv. I detta examensarbete används sociokulturell teori, med inspiration från Lev Vygotskij, för att förstå hur lärande sker i sociala sammanhang och hur bedömning kan stödja tysta elever i deras kunskapsutveckling. Samtidigt tillämpas socialkonstruktivism för att analysera hur normer och förväntningar påverkar lärarnas bedömning av tysta elever och hur skolkulturen formar synen på vilka kunskaper som räknas. Då dessa två teorier kompletterar varandra ska de inte förstås som varandras motpoler (Brinkkjær och Høyen (2020, ss. 172, 179–180)

4.1 Det sociokulturella perspektivet

Det sociokulturella perspektivet, betonar att lärande sker i socialt samspel med omgivningen. Kunskap ses inte som en individuell prestation utan som något som formas i dialog, där språk och kommunikation har en central roll (Lindqvist, 1999, s. 70–72). I samhällskunskap, där muntlig interaktion ofta är en viktig del av undervisningen, blir detta perspektiv särskilt relevant. För tysta elever kan det dock innebära en utmaning, eftersom begränsad språklig interaktion i klassrummet kan påverka både deras lärande och hur deras kunskaper synliggörs i bedömningen (Nyborg et al., 2024, s. 1015).

Nyborg et al. (2024, ss. 1019–1022) visar att en varierad bedömningspraktik skapar bättre förutsättningar för fler elever att visa sina kunskaper. Jansson (2024, ss. 73–76) framhåller att valet av bedömningsformer påverkar inte bara vilka kunskaper som synliggörs, utan också vilka elever som ges möjlighet att uttrycka dem. För att uppnå en mer rättvis och likvärdig bedömning behöver lärare därför medvetet använda olika metoder som gör det möjligt även för tysta elever att visa sin förståelse (Jansson, 2024, s. 73–76).

En central del i Vygotskijs (1978, ss. 84–85) sociokulturella teori är begreppet den proximala utvecklingszonen, där elever utvecklas genom stöd från en mer kunnig person, exempelvis en lärare eller kamrat. Klapp (2015, ss. 44–45) understryker att läraren bör skapa aktiviteter som ligger precis bortom elevernas nuvarande förmågor för att främja deras lärande, vilket även

bör återspeglas i bedömningspraktiken genom att ta hänsyn till elevernas utvecklingspotential. Vidare menar Vygotskij (1978, ss. 90–91) att internalisering av kunskap sker genom social interaktion, där samtal och samarbete hjälper elever att förstå nya begrepp. Internalisering innebär att yttre, sociala processer gradvis omvandlas till individens egna tankestrukturer. Tysta elever, som deltar i mindre grad i samtal, riskerar därmed att få färre möjligheter att bearbeta och befästa ny kunskap.

4.2 Det socialkonstruktivistiska perspektivet

Brinkkjær och Høyen (2020, ss. 171–173) beskriver att socialkonstruktivismen vilar på antagandet att människan konstruerar sin verklighet genom social interaktion, och att denna konstruktion är både dynamisk och föränderlig. Detta perspektiv är relevant för bedömning av tysta elever, eftersom deras position i klassrummets sociala kontext påverkar hur deras kunskaper synliggörs och bedöms. Eftersom bedömning i samhällskunskap i hög grad bygger på kommunikativa processer riskerar elever med låg muntlig aktivitet att osynliggöras.

Utifrån detta synsätt ses tysthet inte som en fast personlig egenskap, utan som något som formas i det sociala samspelet i relation till exempelvis klassrumsmiljön, kamratgruppen och läraren (Brinkkjær & Høyen, 2020, ss. 172, 180). Socialkonstruktivismen bidrar därmed till en fördjupad förståelse för hur vissa elevuttryck, särskilt muntlig aktivitet, ges större legitimitet i bedömningspraktiken. Perspektivet blir därför särskilt relevant för att problematisera hur tysta elevers kunskaper uppmärksammas, erkänns och värderas inom ramen för samhällskunskapsundervisningens kommunikativa arbetsformer.

4.3 Tysta elever

Då studien fokuserar på bedömning av tysta elever är det relevant att definiera denna grupp. Nyborg et al. (2024, s. 1015) beskriver tysta elever med detta citat:

“Students you think show withdrawn behaviour in a way that can hinder their social and academic learning and development.”

”Elever som du anser uppvisar tillbakadraget beteende på ett sätt som kan hindra deras sociala och akademiska lärande och utveckling” (egen översättning).

I denna studie definieras en tyst elev som en elev som sällan eller aldrig deltar muntligt i klassrummet. Tystnaden kan ha flera orsaker och uttryck men innebär inte nödvändigtvis bristande kunskaper. Dessa elever kan ha en välutvecklad förståelse inom olika skolämnen men kan ha svårt att uttrycka sina kunskaper muntligt (Nyborg et al., 2024, ss. 1012–1013).

Nyborg et al. (2024, ss. 1012–1013) understryker att tystnad bör förstås i ett bredare perspektiv än enbart blyghet eller osäkerhet. Psykologiska faktorer såsom social ångest och låg självkänsla kan göra det svårt för en elev att delta muntligt i klassrummet. Tystnad kan också påverkas av språkliga svårigheter, neuropsykiatriska diagnoser eller kulturella normer som präglar elevens sätt att förhålla sig till kommunikation. Även yttre faktorer, såsom klassens storlek, klassrumsklimatet och lärarens erfarenhet, kan påverka hur blyghet och tystnad uttrycks samt i vilken utsträckning tysta elever identifieras och får stöd (Nyborg et al. (2024, ss. 1015–1019)

Vygotskij (1978, s. 79, 86) betonar vikten av att förstå relationen mellan lärande och utveckling, särskilt i förhållande till elevens ålder. Elevers mentala funktioner (intellektuella operationer) är inte alltid fullt utvecklade i relation till deras kronologiska ålder, vilket påverkar deras förmåga att tillgodogöra sig undervisningen. Samtidigt menar Vygotskij (1978, ss. 84–85) att lärande sker i samspel med andra och att elever utvecklas genom vägledning från mer erfarna individer inom den proximala utvecklingszonen. För tysta elever kan detta innebära att deras möjlighet att tillgodogöra sig undervisningen påverkas av både sociala och individuella faktorer, såsom tidigare erfarenheter, social trygghet och undervisningens utformning.

I ljuset av Vygotskijs (1978, s. 85) teori om lärande som en social process kan tystnad också vara ett resultat av elevens tidigare skolupplevelser och den pedagogiska miljö som erbjuds. En elev som sällan får möjligheter att uttrycka sig muntligt kan utveckla en ökad osäkerhet inför muntliga situationer (Nyborg et al., 2024, ss. 1012–1013). Därför är det avgörande att förstå tysta elevers behov utifrån ett helhetsperspektiv. Genom att identifiera olika orsaker till tystnad och sätta dem i relation till lärandeprocessen kan tysta elever få bättre förutsättningar att utvecklas och visa sina kunskaper på sätt som inte enbart bygger på muntlig aktivitet (Nyborg et al., 2024, ss. 1019–1022).

4.4 Rättvisa och likvärdighet

Som tidigare nämnts spelar betyg en central roll i utbildningssystemet som underlag för behörighet och urval till vidare studier. Detta innebär att elever med likvärdiga prestationer bör få samma betyg, oavsett vilken lärare de har haft eller var de har genomgått sin utbildning (Jönsson, 2023, s. 157).

Enligt Skolverket (2022, s. 6) innebär en likvärdig utbildning att alla elever ska ges samma möjligheter att uppnå kunskapsmålen, oavsett social, ekonomisk eller geografisk bakgrund. Detta betyder dock inte att undervisningen ska vara identisk för alla, utan att den ska anpassas efter elevernas olika förutsättningar och behov.

Klapp (2015, s. 77) lyfter fram att likvärdighet i betygssättningen i hög grad är en etisk fråga som berör både läraruppgiften och det nuvarande betygssystemet. Likvärdigheten påverkas av att lärare ibland väger in faktorer utanför ämneskunskaper i betygssättningen, exempelvis genom kompensatorisk betygssättning. Det innebär att läraren justerar en elevs betyg genom att ta hänsyn till andra faktorer än de specifika kunskapskrav som styr betygssättningen. Det kan exempelvis handla om att en elev som presterar starkt i vissa delar av ett ämne får ett högre betyg än vad en strikt tolkning av kunskapskraven skulle motivera. Detta kan ses som en pedagogisk strategi för att uppmuntra elever, men det kan också påverka likvärdigheten i betygssättningen (Klapp (2015, s. 77).

4.5 Summativ och formativ bedömning

De summativa och formativa bedömningspraktikerna är en central del av detta arbete, eftersom de påverkar hur elevernas kunskaper synliggörs och bedöms. För att förstå dessa bedömningsformer i relation till tysta elever är det viktigt att klargöra deras funktion och syfte.

Summativ bedömning innebär att elevernas prestation summeras i slutet av en serie lektioner eller ett arbetsområde. Den fungerar som en avslutande bedömning och kan göra det svårt att engagera eleverna i en diskussion om deras fortsatta utvecklingsmöjligheter, eftersom de ofta ser avsnittet som avslutat. Syftet med den summativa bedömningen är att ge ett slutgiltigt omdöme eller betyg (Lundahl, 2014b, s. 61).

Formativ bedömning är en kontinuerlig process där läraren ger återkoppling under lärandet för att hjälpa eleverna identifiera sina styrkor och utvecklingsområden. Den sker återkommande under pågående undervisning och används för att anpassa och utveckla undervisningen, så att eleverna får det stöd de behöver för att utveckla sina kunskaper. Den fokuserar på vad eleven kan förbättra och hur de kan nå målen för det aktuella arbetsområdet.

Summativ bedömning ger en överblick av elevens kunskaper vid ett givet tillfälle, medan formativ bedömning syftar till att stödja lärandet genom kontinuerlig återkoppling (Jönsson, 2023, s. 18-19).

4.6 Validitet och reliabilitet

För att en bedömning ska vara meningsfull och rättvis måste den uppfylla kraven på validitet, det vill säga att den verkligen mäter det den är avsedd att mäta. Läraren ska fånga elevernas kunskaper på ett adekvat sätt. Detta för att säkerställa att bedömningen enbart fokuserar på det som avses enligt planerade kriterier eller matriser, utan att påverkas av irrelevanta faktorer, såsom socioemotionella egenskaper. En bedömning som innefattar aspekter som inte hör till det bedömda kunskapsområdet riskerar att bli missvisande och därmed förlora sin giltighet (Erickson & Gustafson, 2014, s. 580-581).

Utöver validitet, är reliabilitet en avgörande faktor för att bedömningen ska vara tillförlitlig. Det innebär att de metoder som används måste ge konsekventa och pålitliga resultat, så att bedömningen speglar elevernas faktiska kunskaper och förmågor. En hög reliabilitet innebär att insamlade resultat är systematiskt och korrekt dokumenterade samt att de skulle kunna replikeras vid en annan tidpunkt eller av en annan bedömare med liknande utfall (Erickson & Gustafsson, 2014, s. 581-582).

5.0 Metod och material

Detta avsnitt redogör för de metoder som används i studien, urvalsprocessen samt tillvägagångssättet för datainsamling och analys. Även studiens etiska överväganden och tillförlitlighet behandlas längre fram i avsnittet.

5.1 Vetenskapligt förhållningssätt

Den kvalitativa ansatsen, som innefattar semistrukturerade intervjuer för att samla in empiri, möjliggör en djupgående förståelse av lärares tankar, strategier och erfarenheter kring bedömning (Christoffersen & Johannessen, 2015, ss. 85–86). Därför är semistrukturerade intervjuer en metod som väl lämpar sig för denna studie, då de ger utrymme för deltagarnas egna tolkningar och perspektiv att komma till uttryck.

Två närliggande vetenskapliga teorier, det sociokulturella och det socialkonstruktivistiska perspektivet, har valts för att analysera empirin (Brinkkjær & Høyen, 2020, ss. 174–175). Dessa perspektiv utgår från att kunskap formas i sociala sammanhang, och är därför relevanta för att förstå hur lärare utvecklar sin bedömningspraktik i relation till kollegor, styrdokument och den pedagogiska kontexten. En mer utförlig genomgång av dessa teorier har redan avhandlats i kapitel 4.

I analysen tillämpas tematisk analys med fokus på hur lärarna, genom sitt språk, skapar mening kring begrepp som rättvisa och likvärdighet i bedömning. Syftet är inte att identifiera objektiva sanningar, utan att tolka hur lärarnas förståelse formas i relation till de sociala och institutionella sammanhang de verkar inom. Här beaktas även hur professionella normer, kollegialt samarbete och styrdokument påverkar deras syn på bedömningens syfte och utformning (Christoffersen & Johannessen, 2015, ss. 85–86).

5.2 Urval

Urvalet består av fem lärare som undervisar samhällskunskap i årskurs 4–6 vid två olika skolor. Fyra av lärarna arbetar i samma skola, medan en lärare arbetar i en annan skola. Detta upplägg möjliggör en viss variation i kontext och förutsättningar. Lärarna tillfrågades i god tid

och gav sitt skriftliga samtycke, efter att ha informerats om studiens upplägg och forskningsetiska principer.

De fem lärarna som ingår i studien har anonymiserats och kommer i den fortsatta texten att refereras till som Lärare 1, 2, 3, 4 och 5. Detta är viktigt för att kunna analysera och jämföra deras svar, samtidigt som anonymitet bevaras. Genom att referera till enskilda lärare kan en mer nyanserad bild av deras olika perspektiv och erfarenheter presenteras, vilket bidrar till en balanserad analys av resultatet.

Lärare	Erfarenhet av undervisning
Lärare 1	10 år
Lärare 2	14 år
Lärare 3	22 år
Lärare 4	7 år
Lärare 5	10 år

5.3 Datainsamling

Data samlades in genom semistrukturerade intervjuer, eftersom denna metod gav möjlighet att både följa upp förutbestämda teman och låta lärarna utveckla sina resonemang utifrån sina egna erfarenheter och perspektiv. Intervjuerna genomfördes enskilt med varje lärare och varade mellan 42–65 minuter. De spelades in med samtycke från deltagarna för att säkerställa att allt material dokumenterades korrekt. Följande huvudfrågor ställdes i syfte att belysa lärarnas strategier för att säkerställa rättvisa bedömningar och inkludera tysta elever.

1. Hur länge har du arbetat som lärare?
2. Hur arbetar du för att säkerställa rättvisa och likvärdiga bedömningar i samhällskunskap?
3. Hur identifierar och bedömer du kunskaper hos elever som inte är så aktiva under lektionerna?
4. Hur ser du till att alla elever, även de tysta, får möjlighet att visa vad de kan?

5. Hur kommunicerar du med dina elever om hur deras kunskaper bedöms och vad som krävs för olika betyg?

6. Upplever du att eleverna förstår och accepterar din bedömning?

7. Vilka lösningar eller strategier har du utvecklat för att hantera utmaningar inom din bedömningspraktik?

5.4 Databearbetning och analys

Intervjuerna transkriberades ordagrant och analyserades med en tematisk analysmetod. Denna metod valdes eftersom den möjliggjorde en systematisk identifiering av återkommande teman och mönster i lärarnas utsagor. Analysen genomfördes i följande steg:

Genomläsning: Samtliga transkriberingar läses flera gånger för att få en helhetsförståelse av materialet.

Kodning: Meningsbärande enheter identifieras och kodas utifrån de forskningsfrågor som ligger till grund för studien.

Tematisering: Koderna organiseras i teman som belyser lärarnas strategier, utmaningar och uppfattningar.

Tolkning: Temana tolkas i relation till både det socialkonstruktivistiska perspektivet och det sociokulturella perspektivet samt tidigare forskning.

Eftersom denna studie vilar på både ett socialkonstruktivistiskt och ett sociokulturellt perspektiv, analyserades intervjusvaren med fokus på hur lärarna beskrev sina bedömningspraktiker i relation till de sociala sammanhang de verkade inom. Särskild vikt lades vid hur de konstruerade bedömningspraktiker som inkluderade tysta elever.

5.5 Etiska överväganden

Denna studie genomfördes i enlighet med Vetenskapsrådets (2024, s. 63) forskningsetiska riktlinjer, vilka omfattar fyra grundläggande krav: informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet.

Deltagarna informerades skriftligen och muntligen om studiens syfte, genomförande och deras rätt att avbryta när som helst utan att ange skäl (informationskravet). Skriftligt samtycke inhämtades innan intervjuerna påbörjades (samtyckeskravet). För att säkerställa deltagarnas anonymitet har namn, arbetsplatser och andra identifierande uppgifter avidentifierats, och allt material förvaras på en lösenordsskyddad enhet (konfidentialitetskravet). Det insamlade materialet används enbart för detta examensarbete och kommer att raderas efter avslutad studie (nyttjandekravet) (Vetenskapsrådet, 2024, ss. 62–65).

Etiska överväganden har även gjorts utifrån studiens fokus på lärarnas yrkespraktik. Studien har utformats för att undvika att deltagarna känner sig bedömda eller ifrågasatta i sina professionella roller. I enlighet med Vetenskapsrådets riktlinjer har särskild vikt lagts vid att samtycket var informerat, frivilligt, specifikt och otvetydigt (Vetenskapsrådet, 2024, ss. 62–63).

6.0 Resultat och analys

De fem lärarna, med sammanlagt 63 års erfarenhet, understryker vikten av en bedömning som är både rättvis, likvärdig och tillförlitlig. Samtidigt anser de att detta är svårt att uppnå nationellt, kommunalt eller till och med på skolan de jobbar på och beskriver det snarare som en ouppnåelig utopi. De belyser att läroplanens formuleringar lämnar stort tolkningsutrymme, vilket gör att bedömningar kan variera mellan skolor och enskilda lärare.

Samtliga lärare i studien uttrycker en medvetenhet om att deras bedömningar måste vara välgrundade, men samtidigt erkänner de att den stora tolkningsfriheten i styrdokumentet skapar osäkerhet. Detta bekräftas av Lundahl et al. (2015, ss. 46-47), som visar att lärares individuella tolkning av styrdokument påverkar likvärdigheten i bedömningen. Forskningen visar att detta kan leda till olikheter i hur elever bedöms, vilket strider mot Skolverkets mål om en rättssäker och enhetlig bedömningsprocess (Skolverket, 2022b, s. 23).

Samtliga av de intervjuade lärarna menar att detta skapar osäkerhet kring vad som egentligen utgör en rättvis bedömning. De efterfrågar tydligare riktlinjer, eftersom bedömningen i nuläget bygger på lärarnas egna tolkningar av kunskapskraven, vilket vissa upplever som en utmaning. Lärare 5 beskriver läroplanen som ”flummig enligt mig och väldigt otydlig [...] ganska stort jobb som lärare att försöka tolka kunskapskraven först och sen utifrån det göra en bedömning” (Lärare 5).

Medan lärare 2–3 menar att deras erfarenhet har hjälpt dem att navigera den. Samtidigt kvarstår utmaningen att den stora tolkningsfriheten kan leda till variationer i bedömning, vilket gör att även erfarna lärare ibland upplever osäkerhet kring hur kunskapskraven ska tillämpas i praktiken. Jansson (2024, ss. 73–76) lyfter också fram att lärarnas frihet i bedömningen kan skapa variationer, vilket kan leda till osäkerhet. För att minska denna variation och säkerställa en mer rättssäker bedömning framhåller Skolverket (2022b, s. 23) vikten av samsyn och kollegial samverkan, något som även lärarna i denna studie efterfrågar. Vidare diskuterar Klapp (2015, ss. 126–128) hur kunskapskravens abstrakta värdeord kan vara svåra att tolka, vilket överensstämmer med lärarnas upplevelse av att läroplanens formuleringar ibland är för vaga.

Denna tolkningsfrihet gör att lärare i stor utsträckning förlitar sig på sin professionella bedömningsförmåga snarare än på gemensamma riktlinjer, vilket i sin tur kan leda till att elever i olika skolor och kommuner bedöms utifrån olika kriterier. ”Jag bedömer ju dem

ensamt så att säga, jag kan ju bara utgå från vad jag tycker är rättvist utifrån styrdokument” (Lärare 5).

Lärare 2, 3 och 5 efterlyser därför mer tid för kollegiala samtal och sambedömning för att öka rättvisan och skapa en mer enhetlig bedömningskultur. De menar att schemalagda kollegiala samtal, där lärarna kan jämföra, diskutera och utvärdera elevers arbete tillsammans skulle minska osäkerheten och bidra till en mer likvärdig och rättvis bedömning om än på lokal nivå. På frågan om lärarna diskuterar betygsättning med sina kolleger svarar lärare 5 såhär:

”Inte mycket, nej tyvärr för det ges inte riktigt heller tillfälle att göra det liksom och det skulle vi kanske behövt mer faktiskt att det borde avsättas mer tid också får chansen att kunna göra det för det tar också tid att göra” (Lärare 5).

Skolverket (2022b, s. 23) betonar vikten av kollegial samsyn för att stärka rättssäkerheten i betygsättningen, och Jansson (2024, ss. 73–76) visar att gemensamma bedömningspraktiker kan minska variationen i bedömning. Ur ett socialkonstruktivistiskt perspektiv kan denna samsyn förstås som en process där lärarna gemensamt konstruerar en gemensam bedömningspraktik (Brinkkjær & Høyen, 2020, ss. 172–173). Genom sambedömning kan lärarna utveckla sin professionella bedömningsförmåga i samspel med varandra, vilket kan liknas vid en kollegial form av stöttning (scaffolding) (Vygotskij, 1978, ss. 84–85).

Lärare 4 använder sig av AI, för att tydligare synliggöra vad som krävs för olika betygsnivåer. Hen menar att AI kan fungera som ett bollplank för reflektion, där läraren får möjlighet att konkretisera och ifrågasätta sina egna bedömningsgrunder. Samtidigt betonar hen att tekniken aldrig kan ersätta lärarens professionella omdöme:

”I slutändan är det jag som sätter betygen, inte någon djävla datamaskin. Men det blir ett sätt för mig att få diskutera, eller snarare reflektera, kring bedömning. Det finns ju ingen på andra sidan, men mina tankar studsar mot något och skickas tillbaka till mig. Det hjälper mig att skärpa min egen analys.” (Lärare 4)

För lärare som saknar möjlighet till regelbundna kollegiala diskussioner kan digitala verktyg fungera som ett alternativt stöd i bedömningsprocessen. Lärare 4:s användning av AI kan även förstås genom Vygotskijs teori om medierande redskap (1978, ss. 23-25). Enligt Säljös (2014, ss. 299-300) tolkning av Vygotskij, utvecklas människans kognitiva förmågor genom att använda externa hjälpmedel, såsom språk eller tekniska verktyg, för att strukturera och reflektera över sitt tänkande.

I detta fall fungerar AI som ett medierande redskap där lärarens tankar bearbetas genom ett kognitivt hjälpmedel och återvänder i en ny form, vilket kan bidra till en mer medveten och nyanserad bedömningsprocess. AI kan därmed förstås som ett stöd för att synliggöra och systematisera lärarens resonemang, snarare än som en ersättning för professionellt omdöme.

6.1 Matriser för stöd av bedömning och lärande

De intervjuade lärarna anser att matriser är ett effektivt redskap för att tydliggöra bedömningskriterier för både sig själva och eleverna. De betonar dock vikten av att anpassa och förenkla dem, då kunskapskraven ofta kan vara svårtolkade. För att matriserna ska vara användbara i praktiken behöver de vara både tydligt strukturerade och lättillgängliga, så att eleverna enkelt kan förstå vad som krävs på olika betygsnivåer. Lärarna integrerar dem kontinuerligt i undervisningen genom att presentera dem vid varje nytt arbetsområde och gör dem tillgängliga i klassrummet som ett stöd i elevernas lärande.

”Innan vi börjar med ett nytt område har jag alltid en lärandematrix, och där får de se vad som ska bedömas på olika trappsteg. [...] De vet vad arbetet kommer att innehålla, vilka moment som kommer att äga rum, och kan mentalt förbereda sig” (Lärare 1).

Lärarnas syn på matriser som ett verktyg för att öka transparensen i bedömningen överensstämmer med Alm och Colneruds (2015, ss. 144–148) forskning, där tydliga bedömningskriterier lyfts fram som en central faktor för en rättvis och pedagogiskt användbar bedömning. Samtidigt lyfter Jansson (2024, s. 50) en kritisk aspekt av matriser, där han menar att de kan bidra till en förskjutning från lärande till avprickning av elevernas prestation. Detta innebär att lärare i större utsträckning kan fokusera på att dokumentera och registrera bedömningsunderlag i matriser, snarare än att arbeta för elevernas faktiska kunskapsutveckling. Jansson (2024, ss. 73–76) pekar samtidigt på att konkretisering och visualisering av förväntningarna på olika betygsnivåer kan hjälpa elever att bättre förstå vad som bedöms. Lärare 2 framhåller att matriser, när de används på ett genomtänkt sätt, kan skapa en tydligare struktur och vägledning i elevernas lärandeprocess samt fungera som ett användbart verktyg för att synliggöra bedömningskriterier inom samhällskunskap.

Matriserna lyfts särskilt fram som ett värdefullt stöd för elever som sällan deltar muntligt i klassrummet. Genom att konkretisera vad som krävs på olika nivåer minskar behovet av muntlig bekräftelse av förståelse under lektionerna, vilket kan vara en utmaning för elever

som ogärna uttrycker sig högt. På så sätt blir matriserna inte bara ett verktyg för att synliggöra bedömningskriterier, utan även en resurs som bidrar till en mer inkluderande och rättvis bedömningsprocess. Detta resonemang stöds av Nyborg et al. (2024, ss. 1015–1022), som visar att tysta elever ofta gynnas av visuella, strukturerade och tydliga verktyg såsom matriser, eftersom dessa bidrar till en mer tillgänglig lärmiljö. Vidare betonar Jansson (2024, ss. 73–76) att en rättvis bedömning bör inkludera varierade metoder och lyfter fram matriser som en strategi som kan bidra till en mer likvärdig bedömning där alla elever får möjlighet att visa sina kunskaper på sina egna villkor.

Att klargöra lärandemål och kunskapskrav skapar en stabil grund för elevernas utveckling. När eleverna förstår vad som förväntas av dem och varför, samt får insikt i progressionen mellan olika kunskapsnivåer, kan detta öka både motivation och fokus i undervisningen. En tydlig struktur hjälper även elever att utveckla egna motiv för lärande (Lundahl, 2014a, s. 549). Detta resonemang kan kopplas till Vygotskijs (1978, ss. 23–25) teori om stöttning, där lärande gynnas av stödstrukturer som gradvis avvecklas i takt med att eleverna utvecklar sin förståelse. I detta sammanhang fungerar matriser som ett medierande verktyg genom att konkretisera förväntningarna och ge eleverna en tydlig vägledning, vilket underlättar deras progression mot ökad självständighet i lärandet.

Samtidigt betonar två av lärarna vikten av att matriser inte får bli så detaljerade att de snarare begränsar undervisningen än stödjer den. Lärare 1 uttrycker en oro för att matriser kan bli för styrande, vilket kan minska undervisningens flexibilitet och därmed elevernas möjlighet att utveckla en djupare förståelse. Lärare 4 varnar för att matriser ibland används mer som en checklista där elever enbart fokuserar på att uppfylla kriterier, snarare än att reflektera över innehållet. Denna problematik beskrivs även av Klapp (2015, ss. 126–130), som framhåller att matriser riskerar att förvandlas till ett administrativt verktyg snarare än ett pedagogiskt stöd. En alltför mekanisk användning kan enligt henne leda till att lärande reduceras till en teknisk avprickning av kunskapskrav, snarare än en process som främjar reflektion och analytiskt tänkande.

Trots dessa utmaningar är alla fem lärare eniga om att matriser fyller en viktig funktion. De betonar att matriser ger eleverna tydliga mål att sträva mot och synliggör deras progression. Dessutom hjälper de eleverna att förstå hur de kan utveckla sina resonemang och analysera på en högre nivå, vilket gör bedömningsprocessen mer transparent och begriplig. Genom att fungera som en bro mellan lärarnas intentioner och elevernas förståelse av

bedömningskriterier kan matriser bidra till en mer rättssäker och likvärdig bedömning. Samtidigt måste de användas med pedagogisk medvetenhet och flexibilitet för att fungera som ett stöd för reflektion och analys, snarare än att reduceras till en mekanisk checklista där fokus enbart ligger på avprickning av kriterier (Jansson, 2024, s. 50).

6.2 Balansen mellan summativ och formativ bedömning

Lärarna i studien framhåller vikten av att balansera summativ och formativ bedömning. Summativa bedömningar, såsom prov och större inlämningsuppgifter, används för att sammanfatta elevernas kunskaper i slutet av ett arbetsområde. Lärare 2–5 ser dessa som nödvändiga för en rättvis betygssättning, men de påpekar att enbart summativa bedömningar inte ger en fullständig bild av elevernas förståelse. Därför behöver de kompletteras med formativa inslag som synliggör elevernas kunskapsutveckling över tid.

Jansson (2024, ss. 73–76) lyfter fram att summativa bedömningar ofta dominerar i skolan men att de bör kombineras med formativa metoder för att skapa en mer rättvis och nyanserad bedömning. Lärare 2–5 delar denna uppfattning och betonar att detta är särskilt viktigt för tysta elever, som annars riskerar att inte få möjlighet att visa sina kunskaper. De framhåller att formativa inslag, såsom löpande återkoppling och observationer av elevernas resonemang i klassrummet, spelar en central roll för att synliggöra kunskapsutveckling över tid.

Lärare 2 menar att summativa bedömningar kan vara en fördel för tysta elever, eftersom dessa elever kan arbeta i sin egen takt och undvika muntliga diskussioner. Skriftliga prov och inlämningar ger dem möjlighet att formulera sina svar mer genomtänkt än i en muntlig situation. Lärare 2 beskriver detta så här:

”De eleverna är ju såklart oftast starkare när det kommer till den summativa bedömningsprocessen därför de har möjligheten att träna individuellt och tyst och göra det hemma tillsammans med människor och miljöer de är trygga i, ju brukar ofta klara det bättre” (Lärare 2).

Denna insikt överensstämmer med Nyborg et al. (2024, ss. 1015–1022), som visar att tysta elever ofta gynnas av skriftliga uppgifter där de kan uttrycka sina kunskaper utan att tala inför gruppen. Citatet belyser hur dessa elever kan prestera bättre i summativa bedömningar, eftersom de ges möjlighet att arbeta självständigt och i trygga miljöer.

Genom ett socialkonstruktivistiskt perspektiv (Brinkkjær & Høyen, 2020, s. 172) kan detta förstås i relation till de normer och förväntningar som omger bedömning i skolan. Kunskap värderas och formas utifrån de dominerande bedömningspraktikerna, där skriftliga prov ofta ses som en objektiv måttstock. Lärare 2–5 uttrycker att just denna norm gör att summativa bedömningar kan uppfattas som mer rättvisa, eftersom de ger en gemensam referensram för alla elever. Samtidigt innebär detta en risk för att vissa elever missgynnas om de har svårt att prestera under de förutsättningar som prov och inlämningar kräver.

Lärare 1 har en mer kritisk inställning till summativa bedömningar och ifrågasätter speciellt skriftliga prov som den huvudsakliga bedömningsmetoden. Hen föredrar en undervisningsmetod där kunskap konstrueras genom gemensamt skrivande och diskussion, snarare än genom traditionella prov: ”Jag har inga traditionella prov på det sättet att de ska läsa sig in alltså kunskapen till att börja med utan vi skriver oss till kunskapen eller vi diskuterar oss till kunskapen” (Lärare 1).

Läraren beskriver här en undervisningsstrategi där elevernas kunskaper utvecklas genom en processinriktad ansats snarare än genom statiska test. Lärarens resonemang kan kopplas till det sociokulturella perspektivet (Vygotskij, 1978, ss. 84–86), där lärande ses som en process som gynnas av interaktion, dialog och stöd. Inom detta perspektiv betraktas kunskap som något som utvecklas i samspel med andra, snarare än som en individuell prestation. Formativa bedömningar, såsom kontinuerlig återkoppling, stöttning och strukturerad interaktion, hjälper elever att gradvis internalisera kunskaper och färdigheter. För tysta elever kan detta innebära att de får fler möjligheter att delta i en tryggare lärmiljö, exempelvis genom skriftlig återkoppling eller mindre gruppdiskussioner.

Denna avvikelse från traditionell summativ bedömning väcker dock frågor om likvärdighet och rättssäkerhet. Tidigare forskning (Lundahl et al., 2015, s. 52; Jansson, 2024, s. 73–76) betonar att skriftliga prov ger en gemensam referensram för elevernas prestationer, vilket kan öka jämförbarheten. Samtidigt varnar Klapp (2015, s. 110–112) för att en alltför subjektiv bedömning, där muntliga och formativa inslag dominerar, kan minska transparensen i betygssättningen.

Lärare 1 hanterar denna utmaning genom att erbjuda eleverna valmöjligheter i hur de kan visa sina kunskaper, exempelvis genom muntliga redovisningar i små grupper, praktiska uppgifter eller alternativa examinationsformer. Detta kan vara en fördel för tysta elever, då det minskar pressen att tala inför en stor grupp och ger dem större kontroll över sin inlärningsituation.

Samtidigt innebär denna flexibilitet en ökad arbetsbörda för läraren, som måste hantera flera olika bedömningsformer för att säkerställa en rättvis och likvärdig bedömning.

Samtliga lärare i studien ser formativ bedömning som ett nödvändigt komplement till summativ bedömning. Formativa inslag, såsom kontinuerlig återkoppling, vägledning och observationer, ger elever möjlighet att visa sina kunskaper på flera sätt och vid flera tillfällen. För tysta elever är detta särskilt viktigt, eftersom det möjliggör bedömning i informella sammanhang där de känner sig tryggare.

Resultaten visar dock att tysta elever inte utgör en homogen grupp, deras behov och förutsättningar skiljer sig åt. Vissa presterar bättre på skriftliga prov där de kan arbeta i sin egen takt, medan andra behöver fler möjligheter att uttrycka sina kunskaper genom formativa inslag i en tryggare miljö. Detta understryker vikten av att lärare anpassar sina bedömningsmetoder efter elevernas individuella behov för att säkerställa en rättvis och inkluderande bedömningsprocess (Lundahl et al., 2015, ss. 52–53; Jansson, 2024, ss. 73–76).

6.3 Trygghet som grund för rättvis bedömning

För att möjliggöra en likvärdig och rättvis bedömning betonar samtliga lärare vikten av en trygg klassrumsmiljö. Detta kan härledas till Vygotskij (1978, s. 84-85), som framhåller att lärande sker i en social och trygg kontext. Lärare 3 och 5 beskriver hur elevernas möjlighet att visa sina kunskaper är direkt kopplad till hur trygga de känner sig i undervisningssituationen. Lärare 3 poängterar att elever som känner sig osäkra eller stressade i klassrummet tenderar att dra sig undan och inte vågar visa sin kunskap, vilket gör att deras faktiska förståelse riskerar att förbises i bedömningen.

Lärare 5 beskriver hur en trygg miljö är avgörande för att eleverna ska våga delta och uttrycka sina tankar, och att en otrygg klassrumskultur kan förstärka tysta elevers passivitet, vilket gör det svårare att göra en rättvis bedömning av deras kunskaper. Detta leder till att en osäker eller stressande miljö kan hämma elever från att delta, vilket påverkar deras möjlighet att bli rättvist bedömda enligt Nyborg et al. (2024, ss. 1015–1022). Tysta elever gynnas av strukturerade och trygga undervisningsmiljöer, där de får tid att visa sina kunskaper utan press. Stress och osäkerhet leder till undvikandebeteenden, vilket kan påverka deras resultat negativt (Nyborg et al., 2024, ss. 1015–1022).

Lärarna i studien arbetar aktivt för att skapa en trygg klassrumsmiljö där eleverna vågar visa sina kunskaper. Lärare 1 betonar vikten av att bygga starka relationer med eleverna, medan Lärare 5 framhåller att tydliga ramar och en klassrumskultur där misstag ses som en naturlig del av lärandet är avgörande. Lärare 2 lyfter fram behovet av ett konsekvent och tydligt ledarskap, och Lärare 3 understryker vikten av att läraren klargör sina förväntningar och upprätthåller en stabil struktur i klassrummet.

En förutsägbar och trygg miljö gör det lättare för eleverna att fokusera på sitt lärande och visa sina kunskaper. Lärare 2 poängterar att denna struktur bör etableras redan vid övergången från lågstadiet för att undvika osäkerhet kring vem som sätter agendan i klassrummet. Hen menar vidare att otydligt ledarskap kan skapa oro bland eleverna, vilket i sin tur påverkar lärmiljön negativt. För elever som tar mindre plats kan en sådan situation göra det ännu svårare att komma till tals, särskilt om det råder en maktkamp i klassrummet. Lärare 2 beskriver detta på följande sätt:

”Jag brukar börja med både de tråkiga och de bra nyheterna. De tråkiga nyheterna är att jag bestämmer. Det är inte någon annan här inne som bestämmer längre, det är inte ni som grupp, utan det är jag som bestämmer, och det är inte förhandlingsbart. Men de bra nyheterna är också att det är jag som bestämmer, vilket betyder att när situationen blir allvarlig, när ni behöver tröst, stöd eller en vuxen, då är det också jag som tar ansvar och på så sätt kan vi bygga en bra lärmiljö tillsammans” (Lärare 2).

För att stötta tysta elever använder lärarna strategier som pararbete och mindre gruppdiskussioner, vilket skapar en tryggare och mer avslappnad miljö där dessa elever får möjlighet att uttrycka sina tankar. Lärare 4 beskriver hur hen ställer direkta frågor till tysta elever, men på ett sätt som uppmuntrar dem snarare än pressar dem att svara. Detta överensstämmer med Nyborg et al. (2024, s.1015-1019), som framhåller att den vanligaste strategin för att få tysta elever att delta i muntliga moment är att använda icke-verbala signaler, såsom små hintar och uppmuntrande kommentarer.

Lärarna betonar att en trygg klassrumsmiljö inte bara är en förutsättning för rättvis bedömning utan även avgörande för att eleverna ska våga utveckla sina tankar och resonemang. Detta blir särskilt tydligt i ämnen som samhällskunskap, där reflektion och diskussion utgör centrala moment. Genom att säkerställa att alla elever får rättvisa chanser att visa sitt kunnande stärks både deras självförtroende och deras resultat, vilket också stöds av Nyborg et al. (2024, s.1015–1019).

6.4 Trygghet som förutsättning för lärande i samhällskunskap

Diskussioner och reflektion är centrala inslag i samhällskunskap (Skolverket, 2022, s. 195), vilket gör en trygg klassrumsmiljö avgörande för att alla elever ska våga delta och utveckla sitt analytiska tänkande (Nyborg et al., 2024, ss. 1021–1022). För tysta elever kan dessa moment dock upplevas som utmanande, särskilt i helklassdiskussioner där samtalet ofta domineras av de mest verbala eleverna. För att skapa en mer inkluderande undervisningsmiljö arbetar lärarna med olika strategier som möjliggör alternativa sätt att delta och visa sina kunskaper. Dessa strategier kan förstås både utifrån Vygotskijs (1978, ss. 84–85) teorier om lärande i sociala sammanhang och ur ett socialkonstruktivistiskt perspektiv, där normer kring tystnad och deltagande är något föränderligt som växer fram genom samspelet i klassrummet (Brinkkjær & Høyen, 2020, ss. 179–180).

Lärare 3 framhåller värdet av att strukturera muntliga moment så att de inkluderar alla elever. Lärare 4 och 5 beskriver att de ofta delar in eleverna i mindre diskussionsgrupper eller låter dem arbeta med skriftliga reflektionsuppgifter innan de förväntas delta muntligt. På så sätt får eleverna tid att förbereda sig och strukturera sina tankar, vilket ökar chansen att även tystare elever vågar uttrycka sig. Lärare 5 påpekar att helklassdiskussioner ofta domineras av ett fåtal elever, vilket kan göra det svårt för tysta elever att komma till tals. Genom mindre grupper och skriftliga förberedelser ges fler möjlighet att delta på sina egna villkor. Detta överensstämmer med Nyborg et al. (2024, ss. 1015–1019), som visar att tysta elever gynnas av att få tid och stöd inför muntliga moment.

Lärare 1 arbetar istället med styrda diskussioner, där läraren aktivt fördelar ordet för att säkerställa att alla får möjlighet att bidra. Hen använder även digitala responsverktyg, där elever anonymt kan dela sina tankar innan en muntlig genomgång, ofta i mindre grupper. Dessa strategier ligger i linje med Jansson (2024, ss. 73–76), som betonar vikten av strukturerade samtalsformer för att skapa en mer inkluderande undervisning.

Enligt Lgr22 (Skolverket, 2022, ss. 200–201) bör bedömningen i samhällskunskap spegla elevernas förmåga att analysera och resonera, snarare än deras vilja eller förmåga att tala inför en stor grupp. Lärare 1 och 4 beskriver att de använder alternativa bedömningsmetoder, såsom enskilda samtal, digitala inspelningar och skriftliga resonemang, för att säkerställa att även tysta elever får en rättvis möjlighet att visa sin förståelse. Denna variation av

bedömningsformer speglar resonemanget hos Lundahl et al. (2015, s. 52), som menar att en kombination av muntliga och skriftliga bedömningar bidrar till en mer nyanserad och likvärdig bedömning av elevernas kunskaper.

Utöver att gynna lärandet och bedömningen är en trygg klassrumsmiljö också en viktig del av det demokratiska uppdraget i samhällskunskapen. Lärare 2 lyfter fram att genom att skapa en klassrumskultur där elevernas röster värderas lika och där respektfullt lyssnande uppmuntras, får eleverna praktisk träning i demokratiska principer som delaktighet och yttrandefrihet. Detta överensstämmer med Lgr22 (Skolverket, 2022, ss. 200–201), som framhåller att samhällskunskapsämnet ska utveckla elevernas förmåga att diskutera och reflektera kring samhällsfrågor på ett demokratiskt och inkluderande sätt.

6.5 Elevernas reaktion på bedömning

Samtliga lärare i studien upplever att elever i fjärde klass generellt accepterar och förstår bedömningarna, eftersom de i den åldern ännu inte har utvecklat en vana att ifrågasätta kriterier och betygsättning på samma sätt som äldre elever. Denna acceptans förändras dock gradvis, och i årskurs sex, när betygsättning införs, blir frågor om bedömningens rättvisa och transparens alltmer framträdande. Lärare 3 menar dock att eftersom eleverna redan från fjärde klass har arbetat med matriser, är de vid det här laget väl förtrogna med bedömningsprocessen, vilket gör att övergången till betygsättning blir mindre dramatisk. Detta överensstämmer med Lundahl et al. (2015, s. 73), som menar att elevernas förståelse av bedömning utvecklas i takt med deras kognitiva och erfarenhetsmässiga mognad. I enlighet med Vygotskijs (1978, s. 84–85) teori om den proximala utvecklingszonen kan detta ses som en naturlig utveckling där elever, genom ökad exponering för formella bedömningsituationer, blir mer medvetna om kriteriernas betydelse och bedömningens konsekvenser.

Lärare 4 beskriver att föräldrar i årskurs sex i högre grad försöker påverka sina barns betyg, vilket ofta leder till frustration och irritation hos läraren. Hen upplever att ifrågasättandet av lärarens professionella bedömning kan kännas som en utmaning mot yrkesrollen, vilket understryker vikten av tydliga och välgrundade bedömningsunderlag. Jansson (2024, s. 115) belyser denna problematik och menar att föräldrars försök att påverka betygsättningen kan skapa spänningar mellan hem och skola, samtidigt som det riskerar att urholka lärarens

professionella autonomi. Klapp (2015, s. 92–94) diskuterar även hur externa påtryckningar kan påverka lärarens handlingsutrymme och vikten av att upprätthålla en professionell integritet i bedömningsprocessen.

För att hantera dessa utmaningar betonar Lärare 2 vikten av tydlig kommunikation kring bedömningens syfte och kriterier, både gentemot elever samt föräldrar. Hen beskriver hur kontinuerlig dialog och dokumentation av elevernas utveckling gör det enklare att bemöta frågor och ifrågasättanden. Nyborg et al. (2024, ss. 1015–1022) framhåller att rättssäkra och transparenta bedömningsunderlag inte bara stärker lärarens argumentation i mötet med föräldrar, utan också minskar risken för subjektivitet i betygsättningen. Genom att systematiskt dokumentera elevernas prestationer skapas en mer tillförlitlig och rättvis bedömningsprocess, där läraren kan stå fast vid sin professionella bedömning även vid ifrågasättanden.

Genom att kunna påvisa och motivera sina bedömningar kan lärarna tydligt befästa sina beslut och försvara sin professionella integritet. Detta bidrar också till en mer rättssäker bedömning, eftersom en systematiskt förankrad bedömningsprocess minskar risken för subjektiva påtryckningar och säkerställer att alla elever bedöms utifrån samma kriterier (Skolverket, 2022b, s. 6; Lundahl et al., 2015, ss. 52–53; Klapp, 2015, ss. 110–112).

6.6 Resursbrist och utmaningar i bedömningen av tysta elever i samhällskunskap

När lärarna får frågan om vilka resurser de saknar eller vill ha mer av för att bedriva en mer rättvis och likvärdig bedömning, lyfter samtliga fram tidsbristen som ett stort hinder. Samhällskunskap är ett ämne som bygger på reflektion och analys av samhällsfrågor, vilket kräver att eleverna ges tillräckligt med tid och utrymme att utveckla sina resonemang (Skolverket, 2022 s. 195)

Lärare 4 menar att just bristen på tid ofta gör det svårt att fånga upp och bedöma alla elevers förståelse på ett rättvist sätt, särskilt när det gäller tysta elever vars kunskaper inte automatiskt synliggörs i klassrumsdiskussioner. Hen beskriver detta som en utmaning: ”Vissa elever har mycket att säga, men det kommer inte alltid fram i klassrummet. Då måste jag hitta andra sätt att fånga upp deras tankar, men det tar tid” (Lärare 4).

Denna problematik stämmer överens med Jansson (2024, ss. 73–76), som påpekar att muntlig aktivitet ibland ges en oproportionerligt stor betydelse vid bedömning. Detta riskerar att missgynna elever med god förståelse men som inte uttrycker sig muntligt. För att säkerställa en rättvis bedömning behöver lärare därför använda alternativa metoder, men utan tillräckliga resurser blir det svårt att genomföra dessa systematiskt. Lärare 4 påpekar även: ”Om man hade mer tid skulle man kunna variera bedömningen ännu mer, men i praktiken är det svårt att hinna lyssna in varje elev på det sätt som skulle behövas” (Lärare 4).

Lärare 3 delar denna uppfattning och belyser svårigheten med att identifiera och bedöma elevernas förståelse:

”Det är en utmaning att fånga upp de elever som inte tar plats i klassrummet. De kan ha massor av tankar och förståelse, men om de inte uttrycker det muntligt måste jag hitta andra sätt att bedöma deras kunskaper. Det tar tid, och den tiden har vi inte alltid” (Lärare 3).

Dessa citat speglar en oro som flera av de intervjuade lärarna delar, att elever som inte spontant uttrycker sig muntligt riskerar att bedömas utifrån sin tystnad snarare än sina faktiska kunskaper. Detta kan kopplas till Vygotskij (1978, ss. 84–85) teori om hur elever utvecklas bäst genom stöttning och social interaktion. Om undervisningen i samhällskunskap främst bygger på muntliga diskussioner kan elever som inte aktivt deltar missa möjligheten att få det stöd de behöver för att utveckla sina färdigheter och förmågor inom ämnet.

För att motverka denna problematik efterfrågar lärarna mer tid för individuella samtal och alternativa examinationsformer, så att även de elever som inte tar plats i muntliga diskussioner får möjlighet att synliggöra sin förståelse. Detta resonemang går i linje med Nyborg et al. (2024, ss. 1019–1022), som visar att en kombination av bedömningsformer, såsom skriftliga uppgifter och enskilda samtal, kan skapa bättre förutsättningar för tysta elever att visa sina kunskaper.

En möjlig lösning som lyfts fram av lärare 4 är tvålärarsystemet:

”Att ha en extra lärare i rummet kan vara en stor tillgång, men det beror helt på vem det är. Får man en kompetent kollega kan det göra en enorm skillnad, men om det är någon man samtidigt måste fostra lika mycket som eleverna blir det snarare en belastning. Egentligen hade vi velat ha ett tvålärarsystem, där vi kan dela upp klassen och arbeta i halvgrupper, men ekonomiskt är det tyvärr omöjligt. Därför måste jag

utgå från verkligheten och arbeta utifrån de resurser jag faktiskt har, även om det innebär att jag ibland behöver anpassa undervisningen efter gruppens förutsättningar” (Lärare 4).

Trots detta är tvåläraresystemet en resurs som sällan erbjuds. Lärarna beskriver det mer som en önskvärd, men svår genomförbar, lösning inom de rådande organisatoriska och ekonomiska ramarna.

Dessa insikter understryker vikten av att utveckla undervisningsmiljöer där alla elever, även de tysta, ges lika möjligheter att visa sina kunskaper. Utan tillräckliga resurser och tid riskerar skolan att missa viktiga aspekter av elevernas förståelse, vilket i förlängningen påverkar rättssäkerheten i bedömningen. Frågan är därför hur skolor och huvudmän kan arbeta för att ge lärarna de förutsättningar som krävs för att verkligen uppnå en likvärdig bedömning.

6.7 Sammanfattning av resultatet

Intervjuerna visar att lärarna ser rättvis och likvärdig bedömning som en central, men utmanande uppgift. Tolkningsutrymmet i läroplanen skapar osäkerhet och risk för variationer i bedömning mellan skolor och lärare. För att motverka detta efterlyser lärarna mer tid för sambedömning, kollegiala samtal och tydligare riktlinjer. Matriser lyfts fram som ett stöd, särskilt för tysta elever, men behöver anpassas för att inte bli begränsande. Lärarna betonar vikten av att balansera summativ och formativ bedömning för att skapa en mer rättvis process, där tysta elever ges alternativa sätt att visa sin kunskap. En trygg klassrumsmiljö framhålls som avgörande för att alla elever ska våga uttrycka sina tankar, särskilt i samhällskunskap, där diskussion och reflektion är centrala. Tidsbrist anges som det största hindret för en mer rättssäker bedömning, och lärare 4 föreslår tvåläraresystem som en utopisk lösning. Trots utmaningarna arbetar lärarna aktivt för att skapa en bedömningskultur som gynnar alla elever, oavsett kommunikationsstil.

7.0 Diskussion och slutsats

Denna studie har undersökt hur lärare i samhällskunskap i årskurs 4–6 upplever sina bedömningspraktiker för att främja en rättvis och likvärdig bedömning, med särskilt fokus på tysta elever. Genom kvalitativa semistrukturerade intervjuer med fem lärare har flera centrala aspekter identifierats, såsom tolkningsutrymmet i läroplanen, behovet av kollegial samverkan, balansen mellan summativ och formativ bedömning samt vikten av en trygg lärandemiljö. Dessa faktorer har visat sig vara avgörande för att kunna skapa en inkluderande bedömningspraktik där även tysta elever får möjlighet att synliggöra sina kunskaper. Detta blir särskilt relevant i samhällskunskap, där undervisningen syftar till att utveckla elevernas förståelse för demokratiska principer, rättvisa och samhällsstrukturer, områden som ofta kräver att elever kan uttrycka och motivera sina åsikter i samtal och diskussioner (Skolverket, 2022 s. 195)

Lärarna i studien upplever att det breda tolkningsutrymmet i läroplanen skapar både möjligheter och utmaningar. Å ena sidan ger det dem frihet att anpassa undervisningen efter elevernas behov, men å andra sidan skapar det osäkerhet kring vad som faktiskt utgör en rättvis och likvärdig bedömning. Detta kan leda till variationer i hur kunskapskraven för samhällskunskap tolkas och tillämpas, vilket i sin tur påverkar elevernas möjligheter att uppnå målen beroende på hur deras lärare väljer att bedöma deras prestationer. Denna problematik lyfter Klapp (2015, ss. 126–128), och menar att de abstrakta värdeorden i kunskapskraven kan leda till skillnader i bedömningen mellan skolor och enskilda lärare. Här kommer lärarnas erfarenhet tydligt in, då de två mest erfarna lärarna (2, 3) i studien framhåller att det är deras erfarenhet som gör att de kan navigera styrdokumentet. Att styrdokumentet upplevs som svårtolkade kan förstås utifrån deras komplexitet och flexibilitet, men framför allt den stora mängd kriterier som lärarna måste hantera och tillämpa på sin specifika elevgrupp.

Skolverket (2022b, s. 23) betonar att bedömningen ska vara rättssäker och enhetlig, men lärarna i denna studie menar att detta ofta är svårt att uppnå i praktiken. För att hantera detta använder de sig av kollegial samverkan och sambedömning. Ur ett socialkonstruktivistiskt perspektiv kan denna process förstås som en gemensam konstruktion av kunskap och bedömningspraktiker, där lärarna tillsammans tolkar och förhandlar om vad som ska räknas som relevant kunskap i klassrummet (Brinkkjær & Høyen, 2020, ss. 179–180). En sådan samsyn kan bidra till att även tysta elevers prestationer uppmärksammas och värderas mer likvärdigt, eftersom gemensamma normer kan minska risken för att muntligt deltagande

överskattas i bedömningen (Jansson, 2024, ss. 73–76). Samtidigt visar resultaten att tidsbrist gör det svårt att genomföra sambedömning i större utsträckning, vilket kan leda till att bedömningar förblir subjektiva och varierande. Att tiden lyfts fram som en avgörande faktor kan även kopplas till klassens storlek, då ett ökat antal elever innebär att tiden för individuell bedömning minskar exponentiellt. Detta påverkar i sin tur lärarens möjligheter att genomföra en rättvis och nyanserad bedömning, eftersom varje elev kanske inte ges det individuella utrymme som krävs för en djupare reflektion från lärarens sida. I samhällskunskap kan detta få särskilt stora konsekvenser, eftersom ämnet ofta innebär bedömning av elevers förmåga att resonera kring komplexa samhällsfrågor, förstå strukturer och relatera dem till individ och samhälle (Skolverket, 2022, ss. 195-197). Denna typ av kunskaper är svåra att fånga genom enbart skriftliga prov.

Dock kan en alltför enhetlig tolkning av kunskapskraven skapa en norm där vissa sätt att visa kunskap prioriteras framför andra. Om samsynen utformas utifrån en dominerande undervisnings- och bedömningspraktik kan det snarare cementera en viss elevtyp som norm, vilket riskerar att missgynna de elever som avviker från denna. Bedömning bör därför inte bara vara en fråga om samsyn mellan lärare, utan också om hur olika bedömningsformer kan skapa jämlika förutsättningar för elever att synliggöra sin kunskap (Jansson, 2024 ss.73-76).

Eftersom samhällskunskap till stor del bygger på muntliga resonemang och diskussioner, finns en risk att tysta elever inte ges samma möjligheter att visa sina kunskaper som mer verbala elever. Nyborg et al. (2024, ss. 1019–1022) visar att tysta elever ofta behöver alternativa sätt att uttrycka sig på för att deras kunskaper ska kunna bedömas rättvist. Samtidigt är det viktigt att dessa alternativa examinationsformer inte ersätter muntliga resonemang helt, då detta kan innebära att andra centrala aspekter av ämnet förbises. Likvärdighet i bedömning handlar därför inte bara om att erbjuda olika sätt att visa kunskap, utan också om att stötta elever i att utveckla sin muntliga förmåga över tid. Muntlig kommunikation är ett snabbt och effektivt sätt att förmedla tankar och idéer, vilket gör det viktigt att lärarna inte bara identifierar tysta elevers behov utan också aktivt stödjer deras utveckling. Det handlar om att skapa en balans där eleverna får möjlighet att uttrycka sig på sätt som känns trygga, parallellt som de gradvis utmanas att utveckla sin muntliga förmåga. Genom stöttning, uppmuntran och successivt ökade krav kan läraren hjälpa tysta elever att hitta strategier för att våga delta mer i muntliga sammanhang och göra sina tankar och idéer hörda. Detta är särskilt viktigt då muntlig kommunikation är en avgörande färdighet i både vidare studier och arbetslivet. Många yrken kräver att individen kan samarbeta, argumentera

och presentera sina åsikter inför andra, vilket gör det nödvändigt att redan i skolan utveckla dessa förmågor i en trygg och stödjande miljö.

För att hantera denna utmaning arbetar lärarna i studien med individuella samtal, skriftliga reflektioner och olika former av smågruppsarbete, vilket möjliggör en mer nyanserad bedömning där eleverna får fler sätt att uttrycka sina kunskaper. Dessa strategier syftar inte till att ersätta muntliga resonemang, utan snarare till att skapa fler vägar för elever att successivt utveckla sin förmåga att delta i diskussioner. Ur ett sociokulturellt perspektiv kan dessa strategier förstås i relation till Vygotskijs (1978, ss. 84–86) teori om den proximala utvecklingszonen, där lärande sker genom stöd och gradvis ökat ansvar. Genom att anpassa undervisningen och skapa strukturer för att stötta tysta elever i deras lärandeprocess fungerar lärarna som medlare som hjälper dem att successivt utveckla sin förmåga att delta i bedömningssituationer.

Matriser används av lärarna för att konkretisera bedömningskriterier och skapa transparens i bedömningen. Alm och Colnerud (2015, ss. 144–148) lyfter fram att tydliga strukturer kan minska osäkerhet och hjälpa elever att förstå vad som förväntas. För vissa elever, särskilt de som sällan söker förtydliganden eller deltar aktivt i muntliga genomgångar, kan visuella och skriftliga verktyg som matriser bidra till en ökad känsla av kontroll och trygghet. Detta kan vara särskilt värdefullt för tysta elever, då matriser gör förväntningar och progression synliga utan krav på muntlig interaktion. Nyborg et al. (2024, ss. 1015–1019) visar att visuella och strukturerade verktyg skapar en mer tillgänglig lärmiljö, vilket kan ge dessa elever bättre förutsättningar att visa sina kunskaper.

Samtidigt finns det en risk att matriser reduceras till checklistor snarare än att fungera som stöd för kunskapsutveckling. Lundahl (2014, ss. 79–81) påpekar att bedömningsmatriser kan vara begränsande om de används alltför strikt för att fastställa bedömning, istället för att vägleda elever i deras lärande och utveckling. Här blir balansen avgörande, då matriser kan vara ett utmärkt hjälpmedel om de används och förstås på rätt sätt. De måste vara tydliga och vägledande, men samtidigt tillräckligt flexibla för att inte bli vaga eller otydliga, eftersom detta kan motverka deras syfte. Vidare kan matriser bidra till en brist på flexibilitet och hämma kreativiteten hos eleverna, särskilt om betygskriterierna inte tydliggör vikten av självständigt tänkande. Istället för att stödja lärande riskerar matriserna då att reduceras till den checklista som nämns ovan, där fokus ligger på att uppfylla specifika krav snarare än att

utveckla ett djupare resonemang och förståelse som bedömningskriterierna i samhällskunskap efterfrågar.

Den viktiga balansen mellan summativ och formativ bedömning har också lyfts fram som en avgörande faktor i lärarnas bedömningspraktik inom samhällskunskap. Även om den formativa bedömningen leder kunskapen framåt under pågående läroprocess, spelar den summativa bedömningen en viktig roll i att tydligt synliggöra elevernas kunskapsutveckling. Den fungerar som en sammanfattning av lärandet och ger både lärare och elever en konkret återkoppling på var eleven befinner sig i sin kunskapsutveckling. En väl avvägd balans mellan dessa två bedömningsformer är därför nödvändig för att skapa en rättvis och nyanserad bedömning, där tysta elever ges möjlighet att utvecklas samtidigt som deras kunskaper bedöms utifrån tydliga kriterier (Lundahl et al. 2015, s. 52).

En central fråga som kvarstår är hur skolan kan skapa strukturer som stärker tysta elevers muntliga kompetens utan att kompromissa med ämnets underförstådda krav på muntlig interaktion. Som blivande lärare inser jag att det inte finns en enkel lösning på denna utmaning. Min förståelse för vikten av variation i bedömning har stärkts, men jag ser också att det krävs en medveten balans mellan att anpassa bedömningen och att samtidigt stötta elever i att utveckla de förmågor som ämnet kräver. En viktig lärdom jag tar med mig är att bedömning är en dynamisk och kontinuerlig process, där reflektion och anpassning utifrån elevgruppens behov är avgörande för att skapa en rättvis och inkluderande undervisning.

8.0 Studiens begränsningar

Denna studie har vissa metodologiska begränsningar som kan påverka resultatens generaliserbarhet och tillämpbarhet. För det första är urvalet begränsat till fem lärare från två skolor, vilket innebär att resultaten speglar dessa specifika kontexter snarare än en bredare representation. Skolors resurser, elevgrupper och bedömningskulturer varierar, vilket gör att studiens resultat inte nödvändigtvis kan överföras till andra utbildningssammanhang. En bredare studie med fler deltagande skolor och fler lärare skulle kunna ge en mer nyanserad bild av hur tysta elever bedöms i samhällskunskapsämnet.

För det andra bygger studien uteslutande på lärarnas perspektiv, vilket innebär att elevernas egna erfarenheter av bedömning inte har inkluderats. Eftersom bedömning inte bara handlar om lärarens intentioner, utan också om hur den uppfattas och påverkar eleverna, ger studien endast en begränsad förståelse av hur olika bedömningsstrategier fungerar i praktiken.

Vidare är studien kvalitativ och baserad på semistrukturerade intervjuer, vilket innebär att resultaten påverkas av hur deltagarna formulerar sina svar. Det finns en risk att lärarnas beskrivningar präglas av socialt önskvärda svar, där deras metoder framställs som mer genomtänkta än vad som nödvändigtvis tillämpas i praktiken.

En ytterligare begränsning rör det teoretiska underlaget. Eftersom det finns begränsad tidigare forskning om tysta elever i samhällskunskap har litteratursökningen varit utmanande. Detta stärker å andra sidan studiens relevans och pekar på behovet av fortsatt forskning inom området.

Trots dessa begränsningar bidrar studien med viktiga insikter om bedömning av tysta elever i samhällskunskap och kan fungera som en grund för vidare forskning och utveckling av mer inkluderande bedömningspraktiker. Genom att synliggöra de utmaningar som lärare möter och de strategier de använder, bidrar studien till en bredare diskussion om hur bedömning kan anpassas för att bli mer rättvis och likvärdig, även för de elever som sällan uttrycker sig verbalt i klassrummet.

9.0 Vidare forskning

Denna studie har identifierat flera faktorer som påverkar bedömning av tysta elever, men det finns fortfarande många aspekter som kan utforskas vidare. En central fråga som framtida forskning bör undersöka är hur tysta elever själva upplever bedömning och vilka strategier de anser vara mest rättvisa och likvärdiga för att stödja dem i deras kunskapsmässiga utveckling.

Eftersom tysta elever kan ha svårt att delta i traditionella intervjustudier, vore det relevant att använda alternativa eller indirekta metoder för att fånga deras perspektiv. Observationsstudier i klassrum där bedömning sker skulle exempelvis kunna ge insikter om hur tysta elever interagerar, vilka bedömningsformer som verkar gynna dem och hur deras prestationer blir synliga i praktiken. Dessa observationer kan med fördel kompletteras med informella samtal eller skriftliga reflektioner, vilket skulle ge en djupare förståelse för elevernas upplevelser utan att kräva muntlig kommunikation.

En annan möjlig metod är skriftliga dagboksanteckningar eller reflektionsuppgifter, där elever anonymt får beskriva sina tankar kring bedömning och hur de föredrar att visa sina kunskaper. Detta kan ge en djupare inblick i hur tysta elever ser på sina möjligheter att demonstrera sina färdigheter, utan att de behöver delta i muntliga intervjuer.

Vidare finns ett behov av att undersöka hur skolors organisatoriska strukturer och resurser påverkar möjligheterna att genomföra en mer rättvis och inkluderande bedömning. En jämförande studie mellan skolor som arbetar med olika strategier för att bedöma tysta elever skulle kunna bidra med ytterligare kunskap om vilka metoder som är mest effektiva i praktiken.

10.0 Referenser

- Alm, F. & Colnerud, G. (2015). Teachers' Experiences of Unfair Grading. *Educational Assessment*, 20(2), ss. 132–150. doi: 10.1080/10627197.2015.1028620
- Brinkkjær, Ulf & Høyen, Marianne (2020). *Vetenskapsteori för lärarstudenter*. Andra upplagan Lund: Studentlitteratur
- Ekendahl, I., Nohagen, L. & Sandahl, J. (2015). *Undervisa i samhällskunskap: En ämnesdidaktisk introduktion*. Stockholm: Liber.
- Erickson, G. & Gustafsson, J (2014). *Bedömningens dubbla funktion*. I: U.P. Lundgren, R. Säljö & C. Liberg, red., *Lärande, skola, bildning: Grundbok för lärare*. 3:e rev. Och uppdat. uppl. Stockholm: Natur & Kultur, ss. 559-589.
- Geir Nyborg, Liv Heidi Mjelve, W. Ray Crozier, Anne Arnesen, Robert J. Coplan & Anne Edwards. (2024). Teachers' Strategies for Helping Shy Students: Findings from a National Survey in Norway. *Scandinavian Journal of Educational Research*, Vol 68, (Nr 5), s.1011-1024: <https://doi.org/10.1080/00313831.2023.2196534>
- God forskningssed. (2024). [Malmö]: Inläst för Myndigheten för tillgängliga medier <https://www.vr.se/analys/rapporter/vara-rapporter/2024-10-02-god-forskningssed-2024.html>
- Jansson, Tobias (2024). *Varierade bedömningspraktiker i samhällskunskap: validitet och agens i lärares beslut om bedömningars syften, innehåll och metoder*. Diss. (sammanfattning) Linköping : Linköpings universitet, 2024 Tillgänglig på Internet: <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:liu:diva-200805>
- Jönsson, Anders (2023). *Lärande bedömning*. Sjätte upplagan Malmö: Gleerups
- Klapp, A. (2015). *Bedömning, betyg och lärande*. 1:a uppl. Lund: Studentlitteratur.
- Lindqvist, Gunilla (red.) (1999) *Vygotskij och skolan: texter ur Lev Vygotskijs Pedagogisk psykologi kommenterade som historia och aktualitet*, Studentlitteratur, Lund, 1999
- Lundahl, Christian., (2014a). *Bedömning – att veta vad andra vet*. I: U.P. Lundgren, R. Säljö & C. Liberg, red., *Lärande, skola, bildning: Grundbok för lärare*. 3:e rev. och uppdat. uppl. Stockholm: Natur & Kultur, ss. 519 - 559.

Lundahl, Christian (2014b). *Bedömning för lärande*. 2., [oförändr.] uppl. Lund: Studentlitteratur

Lundahl, C., Hultén, M., Klapp, A. & Mickwitz, L. (2015). *Betygens geografi: Forskning om betyg och summativa bedömningar i det svenska utbildningssystemet*. Stockholm: Vetenskapsrådet. Tillgänglig på: <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:811676/FULLTEXT01.pdf> [Hämtad: 28 Januari 2025].

Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2022. Tillgänglig på: <https://www.skolverket.se/getFile?file=13074> [Hämtad 21 januari 2025].

Sjunnesson, H. (2023). *Från mäta till möta: elevers och lärares uppfattningar och erfarenheter av klassrumsbedömning*. Doktorsavhandling. Malmö universitet. Tillgänglig: <https://mau.diva-portal.org/smash/get/diva2:1720322/FULLTEXT01.pdf> [Hämtad: 3 februari 2025].

Skolverket (2022a). *Likvärdighet i betygssättning*. Tillgänglig på: <https://www.skolverket.se/innehall-a-o/landningssidor-a-o/likvardighet-i-betygssattning> [Hämtad: 29 januari 2025].

Skolverket (2022b). *Betyg och prövning – kommentarer till Skolverkets allmänna råd om betyg och prövning*. Skolverket. Tillgänglig: <https://www.skolverket.se/getFile?file=10020> [Hämtad: 3 februari 2025].

Säljö, R., 2014. *Den lärande människan – teoretiska traditioner*. I: U.P. Lundgren, R. Säljö & C. Liberg, red., *Lärande, skola, bildning: Grundbok för lärare*. 3:e rev. och uppd. uppl. Stockholm: Natur & Kultur, ss. 253–309.

Vygotskij, Lev Semenovič (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge, Mass.: Harvard U.P.