

# **Rapport avseende projektet Bedömningsstöd i religionskunskap för åk 9. Centralt innehåll Etik**

**Göteborgs Universitet ht 2013**

## *Innehåll*

<b>Förord</b>	<b>4</b>
<b><i>Del A. Projektet, genomförande och resultat</i></b>	
<b>1. Projektets genomförande</b>	
1.1 Översikt	7
1.2 Våren 2010	7
1.3 Hösten 2010	8
1.4 Våren -11, Ombedömning	9
<b>2. Resultat</b>	
2.1 Kvalitativa resultat	12
2.1.1 Etikproven	12
2.2 Kvantitativa resultat	13
2.2.1 Inledning	14
2.2.2 Resultat	15
2.2.2.1 Jämförelse nationella prov	15
2.2.2.2 Etikproven	15
2.2.2.3 Elevsvarens längd	16
<b><i>Del B. Kompletterande texter för förståelse av ämnet religionskunskap och etik</i></b>	
<b>3 . Det svenska religionsämnet i tid och rum</b>	<b>21</b>
<b>4. Etik, projektets kunskapsområde</b>	<b>28</b>
<b><i>Del C. Att Arbeta utifrån projektets resultat</i></b>	
<b>5. Att använda ett bedömningsstöd av beläggskaraktär</b>	<b>32</b>
<b>6. Råd och kommentarer kring proven och bedömningsstöden från deltagande lärare.</b>	<b>38</b>
6.1 Etik	38
6.1.1 Råd till lärare som ska genomföra Proven i etik	38
6.1.1.1 Prov Etik 1 "Välj dilemman"	38
6.1.1.1 Prov Etik 2 "Vad är en god människa?"	39
6.1.2 Kommentarer kring bedömningsstödet/protokollet för etikområdet	40
6.1.3 Principiella överväganden	41
6.1.4 Förslag på utgångspunkter för undervisning kring området Etik	42
6.1.5 Iakttagelser från genomförd etikundervisning	44

***Del D. Bilagor*** (i den digitala varianten rebedömning.se så ligger bilagorna på olika delar av hemsidan för direkt användning)

### **Förord:**

Projektet Bedömningsstöd i religionsvetenskap är finansierat av Skolverket och genomfört av Göteborgs Universitet. Syftet är att stödja likvärdig bedömning och betygssättning och att ge underlag för en analys av i vilken utsträckning kunskapsmålen nås på skolnivå, på huvudmannanivå och på nationell nivå. Bedömningsstödet skall också bidra till att konkretisera kursmål och betygskriterier och att för lärare och elever synliggöra framtida utvecklingsområden. Projektet slutrapporteras härmed.

Arbetet har bedrivits under drygt tre terminer. Upplägget har till stor del genomförts efter erfarenheter gjorda av de tidigare projekten "Bedömningsstöd i samhällskunskap Se den andre" ht -09 – ht 10<sup>1</sup> och "Resoneraprojektet i åk 9 och åk 5" ht -06 tom ht-07<sup>2</sup>. Dessa båda projekt arbetade enligt Lpo94. Detta bedömningsstöd arbetar efter Lgr11 och betygsskalan A-F.

Projektupplägget bygger på ett aktivt deltagande av lärare från fältet. Bedömning inom ett ämne som religionskunskap bygger ofta på kvalitativa överväganden. För att skapa acceptans kring dessa överväganden så har det varit nödvändigt att driva projektet med aktiva lärare som utprövare. Det bygger också på att stödja den kvalitativa delen av projektet med relativt omfattande prövningar med hjälp av kvantitativa metoder. Med denna samverkan mellan kvalitativa och kvantitativa metoder/angreppssätt så hoppas vi att resultaten kan bli så stabila och säkra som möjligt, för att kunna uttala sig om möjligheterna till generaliseringar.

Resultatet kommer också att visa att vissa prov är relativt stabila vad gäller bedömningsmångsamstämmighet, medan andra prov, som vid den kvalitativa delen ansetts vara goda prov, får sämre resultat i test av reliabilitet.

En stor del av religionskunskapsämnetts karaktär är att bearbeta stora frågor utan givna svar. Dessa frågor anses av många lärare vara så svårbedömda att man drar sig för att göra prov av dessa frågor. Utifrån detta så bör denna större genomgång och prövning av denna typ av frågorna i provsammanhang vara intressant. Vi har betraktat varje fråga som ett enskilt prov, då de är ganska omfattande. För ett heltäckande prov för att bedöma ämnets alla förmågor måste andra format också användas. Men reliabla stöd för öppna, resonerande frågeformat behövs alltid inom ämnen av religionskunskaps karaktär.

Projektet bedrevs parallellt med att kursplan och kunskapskrav togs fram från centralt håll. Detta påverkade arbetets upplägg, men genom förståelse från Skolverket, insatser från projektledning och extra arbetsinsatser från medverkande lärare så kunde projektet avslutas inom planerad projekttid.

Vi inom projektet, aktiva lärare, provansvariga och projektledning hoppas att resultatet kan användas i skolan.

---

<sup>1</sup> Skolverket 2009 "Prov- och bedömningsbank i samhällskunskap, Se den andre" (Dnr 2009:00222).  
Nås även över Skolverkets hemsida: <http://www.skolverket.se/2.3684/2.1191/2.1195/2.2975> eller direkt till hemsidan: [www.shbedomning.se](http://www.shbedomning.se)

<sup>2</sup> Skolverket Pilotprojekt i samhällskunskap "Resoneraprojektet" (Dnr 2005:01558) Kan även nås i sin digitala form [www.shbedomning/resonera](http://www.shbedomning/resonera)

Bedömningsstödet, och denna slutrapport, behandlar området Etik. Under utprovningen ingick också Livsfrågor och identitet. Eftersom arbetet bedrevs samtidigt som kunskapskrav och centralt innehåll skrevs, så blev slutresultatet av Lgr11 sådant, att utprovningen delar angående Livsfrågor har tagits bort i denna version.

Provansvariga (PA) under projektet har varit:

Anette Johansson, Skogshöjdens skola, Trollhättan  
Suad Djudja, Marks Skola, Mark  
Gert Arvidsson, Bollebygds skola, Bollebygd  
Lisbeth Mårdstedt, Öjersjö Brunn, Partille.

Alla lärare är aktiva på högstadiet och har deltagit i den tidigare Prov- och bedömningsbanken "Se den andre" i samhällskunskap.

Deltagande lärare termin 2 och 3 har varit:

Carl Wåke	Kyrkbyskolan	Ale
Fredrik Ganning	Bollebygdskolan	Bollebygd
Malin Just	Bollebygdskolan	Bollebygd
Karin Lagerblad	Tångaskolan	Falkenberg
Ulla Stålstedt Ghose	Bergumskolan	Göteborg
Evalena Gustavson	Brunnsboskolan	Göteborg
Martin Johnsson	Guldhedsskolan	Göteborg
Johan Svenungsson	Katolska skolan	Göteborg
Susanne Maté	Sannaskolan	Göteborg
Annika Rattner	Tyska skolan	Göteborg
Lisa Ströberg Brunander	Vättleskolan	Göteborg
Marianne Magnusson	Stentorpsskolan	Halmstad
Karl Wedenmark	Munkgärdeskolan	Kungälv
Maria Hallin	Munkgärdesskolan	Kungälv
Kate Andersson	Sätilaskolan	Mark
Petter Bergenstråhle	Stora Högaskolan	Stenungssund
Anna Pinzke	Sturebyskolan	Stockholm
Fredrik Kilhström	Sturebyskolan	Stockholm
Tobias Svensson	Sturebyskolan	Stockholm
Tor Lindén	Åsperöds skolan	Uddevalla

Vi i projektledningen skulle vilja tacka de deltagande lärarna för det stora arbete de gjort vid bedömningarna i nov/dec och inte minst under det stora omdömningsarbetet. Vi tackar också deras rektorer för den möjlighet vi haft att få arbeta tillsammans med dessa engagerade lärare.

Ämnesexperter har varit

Olof Franck, docent i religionsfilosofi vid Uppsala Universitet och Västerhöjdsgymnasiet i Skövde.

Kerstin von Brömssen, lektor vid Institutionen för litteratur, idéhistoria och religion, Göteborgs Universitet.

Vetenskaplig rådgivare för projektet har varit Gudrun Erickson, docent, projektledare för nationella prov i engelska och moderna språk

Jan- Eric Gustavsson, professor, båda vid IPS, Institutionen för pedagogik och specialpedagogik, Göteborgs universitet.

Anette Strandberg och Bo Malmensten har skött mycket av det administrativa arbetet i projektet. Bägge hör till IDPP, Institutionen för didaktik och pedagogisk profession vid Göteborgs universitet.

Ansvarig person på Skolverket har också vid flera tillfällen bidragit med genomläsning av materialet.

#### Projektledning

Ämnesexpert och biträdande projektledare har varit Annika Lindskog.

Projektledare har varit Arne Löfstedt.

Båda arbetar vid IDPP

Kopplingen till de nya kursplanerna har säkrats genom att Olof Franck varit deltagande vid skrivningen av kursplanen i religionskunskap för grundskolan. Annika Lindskog och Arne Löfstedt ingick i den inre referensgruppen för religionskunskap respektive samhällskunskap. Annika Lindskog har också deltagit vid framtagandet av den nya ämnesplanen för religionskunskap för gymnasieskolan.

I projektrapporten så är Olof Franck främst ansvarig för kapitel 4, Annika Lindskog för kapitel 3, de provansvariga har arbetat med framtagandet av typiska elevsvar (bilagedelen) och texter kring grundkurser och stöd (kap 5).

Ansvarig för skrivning av kapitel 1 och resultatkapitlet (kap 2), stödet (kap 5), genomarbetningen av den skrivna slutrapporten och av databasen är Arne Löfstedt.

Anette Johansson, Lisbeth Mårdstedt, (kap 1,2 o 5) Annika Lindskog (kap 5) och Arne Löfstedt har gemensamt bearbetat rapportens andra version, och den tredje genomarbetningen har Löfstedt stått för.

Löfstedt har producerat och digitalt anpassat allt material, Stefan Adler har designat och byggt hemsidan.

# Kap 1 Projektets genomförande

## 1.1 Översikt

Projektet genomfördes över en tid av tre terminer. Vid projektets start fanns inte slutversionen av kursplanen (den kom 22 december 2010) och för kunskapskraven fanns enbart tidiga versioner. De slutgiltiga fastställdes i februari 2011. Enligt överenskommelse med Skolverket skulle kunskapsområdena Etik och Livsfrågor bearbetas med utgångspunkt i de kommande kursplanerna och kunskapskraven.<sup>3</sup>

[På grund av förändringar i Lgr11 så redovisas här enbart området Etik med två prov.](#)

Planeringen var att första terminen (vt-10) skulle projektledning och provansvariga ta fram förslag på bedömningsstöd och prov, och att provansvariga skulle genomföra en provomgång 1 (PO1) i sina egna klasser.

Detta underlag skulle sedan bearbetas av andra lärare under första halvan av termin 2 tillsammans med 20 stycken nya lärare, och de skulle sedan genomföra en större PO2 under hösten. Genom denna större omgång så skulle ett stabilt bedömningsstöd finnas. Ytterligare provomgångar och testningar skulle då kunna genomföras under termin 3.

Planeringen höll inte pga. att kursplaner och kunskapskrav inte fanns klara.

För att få säkerhet i projektet, när underlagen var sena, så genomfördes en större bedömersamstämmighetstest under termin 3.

## 1.2 Våren 2010

Projektet startade i mars -10.

Arbetet startade med en större genomgång av förutsättningarna med en granskning av det dåvarande utkastet till kursplan för Lgr11/Religionskunskap. Ett av problemen med projektets genomförande har varit att arbetet bedrivits parallellt med att kursplanen togs fram och kunskapskraven utarbetades av Skolverket.

Projektet har i princip arbetat efter det upplägg som bedömningsstödet i samhällskunskap<sup>4</sup> gett oss erfarenheter av.

Under våren arbetade projektledare, biträdande projektledare och fyra stycken provansvariga (PA) och ämnesexperter i projektet. Vårarbetet innebar att analysera de två tilldelade kunskapsområdena Livsfrågor och Etik. Förslag till två prov per område togs fram, och under senare delen av våren genomförde PA utprovningar i sina egna klasser och några andra klasser.

---

<sup>3</sup> Inledningsvis fanns tre kunskapsområden då "Identitet" ursprungligen var med. Detta område var dock borta ur kunskapskraven till sista versionen. Se också kap 1.4

<sup>4</sup> Skolverket 2009 "Prov- och bedömningsbank i samhällskunskap, Se den andre" (Dnr 2009:00222). (ht13 arbetas detta stöd om, och publiceras under ht)

Målet med vårens arbete var att ta fram fyra prov, genomföra en prövning, PO1, och revidera proven och bedömningsstöden efter denna.

Då inga kunskapskrav ännu fanns så blev arbetet mycket inriktat på att revidera proven i förhållande till elevsvaren i PO1, för ökad förståelse av hur eleverna uppfattat proven.

Under våren träffades projektledningen, PA och ämnesexperten Kerstin von Brömssen ett stort antal gånger, inte minst för att förbereda hösten. Under senare delen av våren -10 rekryterades 20 stycken lärare till höstens arbete.

### **1.3. Hösten 2010**

Lärarna skulle bearbeta de föreslagna fyra proven och bedömningsstödet under första halvan av terminen. Den stora gruppen skulle träffas under sammanlagt fyra dagar före utprovning 2 (PO2) och under en heldag efter.

Av de 20 lärarna som engagerades, hade 12 av dessa deltagit i arbetet inom Bedömningsstöd samhällskunskap, medan 8 var nya. Alla har ämnesutbildning i religionskunskap och undervisar på högstadiet, företrädesvis i åk 9. Några av lärarna undervisade i åk 7 och åk 8.

De 20 lärarna kom från 10 olika kommuner och mycket skilda skoltyper. Skolorna som deltog hade alltifrån 100 till 1000 elever. Skolorna låg i olika sociokulturella områden. Tillsammans med PA så representerar gruppen 12 stycken kommuner, från Trollhättan i norr, Halmstad i söder, Göteborg i väster och Stockholm i öster.

Under första halvan av ht-11 så träffades lärarna under fyra dagar i storsamlingar inför PO2. De delades in i fyra grupper med varsin. Varje grupp om totalt sex lärare svarade alltså för ett prov, två inom Etik och två inom Livsfrågor. Dessa prov kallas i fortsättningen i texten för Etik 1 och Etik 2, ibland med förkortningarna E1 och E2. De finns alla i del D, bilagor, bilaga 1.1 – 1.2.

Eftersom de slutgiltiga kunskapskraven inte fastställdes förrän i februari 2011 så arbetade vi hela tiden med försöksvarianter som Skolverket försedde oss med. Vi trodde alltid att den senaste varianten var den som skulle gälla...



De fyra dagarna då alla lärarna träffades bestod i tidsordning av:

- genomgångar av den kommande och den gamla kursplanen
- ämnet religionskunskaps utveckling i grundskolan
- vunna erfarenheter från tidigare projekt
- genomgång av formalia som elevkoder, provsidor, bakgrundsdata mm
- arbete i provgrupper med underlagen för proven och de områdesspecifika bedömningsstöden

Lärarna kunde mellan träffarna diskutera och arbeta vidare med sina prov på det webbforum som tagits fram för projektet. Deltagarna skrev också in bakgrundsfakta på alla elever i en särskild webbaserad bakgrundsdatabas. Varje elev hade tilldelats en unik elevkod. Bakgrundsfakta var betyg i So eller Re, betyg i Sv eller Sv2 och kön. Denna var klar innan PO2, och innehöll data från mer än 1000 elever.

Efter vecka 44 inleddes provomgång 2, PO2. Ett underlag för undervisning inom de olika områdena hade då utarbetas gemensamt. Alla lärares enskilda planeringar har projektet tagit in i efterhand.

I slutet av januari 2011 hölls ett uppsamlingsmöte. Då hade [de 4 \(två etik, två livsfrågor\)](#) proven genomförts av totalt 935 elever. Vart och ett av elevsvaren var bedömt med ett bedömningsstöd/beläggsprotokoll och ett autentiskt elevsvar på mellan 1 till 13 sidor.

Till varje elevsvar finns också ett godkännande från varje elev att provsvaren får användas i forskningssyfte. Lärarna bedömde mellan 16 till 114 elevsvar.

Alla dessa underlag lämnades in i original den 27 januari.

Under denna dag utgick lärarna bland annat från en blankett benämnd "Intressanta elevsvar" när de diskuterade elevsvaren. Varje lärare hade där beskrivit de av sina elevsvar som den enskilde läraren tyckte var goda representanter för olika provbetygsnivåer. Dessa bearbetades sedan i provgrupperna, så att varje grupp tog fram c:a 6-8 förslag på intressanta elevsvar för de olika betygsnivåerna. Denna bedömningsdiskussion i provgrupperna är ett av de mer uppskattade inslagen som lärarna genomförde. Där ges ett utrymme att utveckla sig själv som professionell bedömare genom att höra hur andra resonerat kring de olika provbetygsnivåerna, och att stämma av bedömningsstödet visavi elevsvaren.

Genom dessa bearbetningar först av den enskilde läraren och sedan större genomgångar av många "kandidater" till betygstypiska svar så har en genomlysning av grunderna för bedömning gjorts. Detta har också övertygat oss om beläggsprotokollets stora användbarhet som underlag för kollegiala bedömningsdiskussioner.

#### **1.4 Våren -11. Ombedömning**

Innan januarimötet hade projektledningen, efter samtal med de vetenskapliga rådgivarna, tagit beslut att genomföra en bedömarsamstämmighetstest liknande den som gjordes inom bedömningsstödet i samhällskunskap. Alla lärare tillfrågades om de ville fortsätta under våren och accepterade. Rektorerne tillfrågades och

godkände deltagande för alla. Arbetet innebar ytterligare två samlingsdagar och två arbetsdagar för att genomföra en omdömning.

Eftersom den slutgiltiga versionen av Lgr 11 ändrades något, så kunde de ursprungliga bedömningarna inte användas vid bedömersamstämmighetsundersökningen. Ett nytt stöd togs fram. När väl stöden fanns i sin nya form, så valdes 400 (100 elevsvar per prov) ut till testet. Efter att ha tagit hänsyn till vissa inledande kriterier, valdes elevsvaren ut slumpmässigt. De inledande kriterierna var en någorlunda jämn fördelning mellan flickor och pojkar och fler elevsvar på högre betygsnivåer så att vi som underlag hade fler att välja mellan. En del F-svar var i princip helt tomma prov, dessa valdes bort.

De återstående 400 svaren fördelades så att de fem lärare som själva arbetat med undervisning i etik och genomfört provet Etik 1, omdömde elevsvaren till Etik 2-provet osv. Man jobbade således inom samma område som man själv gjort tidigare, men med ett annat prov.

De utvalda 400 (av de 935) anonymiserades och försågs med en ny elevkod, för omdömningen. Varje elevsvar kopierades i tre exemplar, totalt 1200 kopior. Eftersom snittet av svaren var på 3,1 sidor (se resultatkapitlet) så utgjorde denna process ett relativt omfattande arbete. Elevsvaren lottades slumpmässigt ut till lärarna inom respektive grupp. Varje lärare omdömde 40 elevsvar. De provansvariga omdömde 100 elevsvar. Provansvarig för Etik 2 bedömde 100 elevsvar från Etik 1 osv. Till varje elevsvar skrev lärarna ett provbetyg, lämnade in ett bedömningsprotokoll och skrev en kommentar om c:a 5 till 15 rader. Dessa kommentarer skrevs digitalt. De provansvariga skrev en kortare kommentar. Till varje elevsvar finns således 3 digitala kommentarer, förutom den som fanns till PO2. Alla dessa 1200 kommentarer fogades samman till var sitt 100-sidigt dokument per prov, och distribuerades tillbaka till lärarna. På detta sätt fick de tre helt nya kommentarer till de bedömningar de själva gjort av sina elever under hösten. Varje lärare hade c:a 10-30 elever med i omdömningen. Lärarna har upplevt detta sätt kunna "kalibrera" sin egen bedömning som mycket positivt.

En önskvärd information, svarens längd, missades. Två lärarstuderande har i efterhand gått igenom alla 935 elevsvar omräknat till rader per elevsvar. Eftersom alla elever skrev på en standardiserad provsida så kan det göras relativt goda jämförelser mellan svaren, trots skillnader i handstil.

Detta material på 1200 bedömningar på de utvalda 400 originalsvaren har sedan bearbetats statistiskt. Detta redovisas i resultatkapitlet.

Som underlag för de publicerade exemplen samlades alla lärare efter omdömningarna till en heldag där de utifrån de egna nya förslagen på "Intressanta elevsvar" tog fram exempel på sådana i varje grupp.

Efter detta har projektledningen och PA läst de elevsvar som haft noll eller liten skillnad mellan de tre bedömnarna, jämfört med de föreslagna "intressanta elevsvaren" och tagit lärarnas kommentarer som grund för de kommentarer som är publicerade i projektrapporten/databasen. PA har också skrivit kommentarer kring

själva proven och bearbetat de inskickade lektionsuppläggen från lärarna. Allt detta som underlag för rapporten/databasen.

***Projektledningen har också tagit fram ett antal kommenterande grundtexter (kapitel 3 och 4) som komplement.***

Under skiftet maj/juni gjordes grundarbetet med rapporten och under juni sammanställdes allt till den första versionen rapporten.

Under ht-11 så har rapporten bearbetats ytterligare bl.a. i samband med att materialet anpassades för den digitala publiceringen (egen hemsida och över Skolverkets hemsida "Övrigt bedömningsstöd).

I den digitala varianten så ligger elevsvaren (autentiska inskannade) i slumpvis ordning i förhållande till provbetygen. Hela sidan kan alltså användas till bedömningsträningen enskilt eller i grupper. Rapportens olika delar finns också där, knutna till olika teman.

## Kap 2 Resultat

### 2.1 Kvalitativa resultat

Här redovisas projektets arbete med det innehållsliga området Etik.

På samma sätt som inom Bedömningsstödet i samhällskunskap "Se den andre"<sup>5</sup> (PBB/Sh), så är proven av relativt öppen karaktär. Anledningarna är två:

1. Eftersom de nya kunskapskraven i princip alltid utgår ifrån den kvalitativa bestämningen "att kunna resonera" inom respektive område, så måste vi ge eleverna en chans att göra just detta.
2. Många lektioner inom ämnet religionskunskap har karaktären av öppna frågor och diskussioner. Eleverna tränar på detta och finner ofta just denna del meningsfull. Lärare upplever dock inte sällan att det är svårt att göra bedömningstillfällen, prov, till detta innehåll. Projektet vill stimulera till och visa på att det går att genomföra prov av denna typ, med vetenskaplig rimlighet. För ett heltäckande prov för att bedöma ämnets alla förmågor måste andra format också användas. Men reliabla stöd för öppna, resonerande frågeformat behövs alltid inom ämnen av religionskunskaps karaktär.

På samma sätt som inom PBB/Sh så menar deltagande lärare att eleverna skriver mycket på proven. Eleverna verkar anse att frågeställningarna är relevanta och intressanta.

Resultaten angående de olika proven har dock utfallit olika. I detta inledande kapitel 2.1 ser vi på de mer allmänna resultaten. Resultat av statistisk typ redovisas under kapitel 2:2, Kvantitativa resultat.

Proven inom etikområdet har utfallit **bra** såtillvida att lärarna menar att det är lätt att bedöma och att åtskilja i olika provbetygsnivåer och att eleverna inte kommenterat att de skulle vara svåra att förstå - snarare tvärtom.

#### 2.1.1 Etikproven

Efter projektet så menar vi att proven Etik 1 och Etik2 tillsammans med bedömningsstödet i Etik fungerar väl att arbeta med inom ramen för de nya kunskapskraven och den nya betygsskalan.

Här beskrivs i vilka bilagor resterande information finns för etikområdet. ([I databasen är alla klickbara och finns i menyn till vänster eller ovanför](#))

Kapitel 6 ytterligare information om Etik 1 och Etik 2

I kapitel 6.1.3 finns förslag på upplägg av undervisning, som lärarna i projektet gjorde.

I bilagorna finns

---

<sup>5</sup> Skolverket 2009 "Prov- och bedömningsbank i samhällskunskap, Se den andre (Dnr 2009:00222). (ht13 arbetas detta stöd om, och publiceras under ht)

## 1.1 Prov Etik 1

## 1.2 Prov Etik 2

### 2.1 Bedömningsstödet område Etik

3.2 – 3.3 12 st. elevsvar till prov Etik 1 och 2. Två stycken per betygsnivå A – F.

OBS! De ligger i slumpmässig ordning, så man kan ta bedömningsstödet, bedöma själv, och sedan jämföra med förslag till bedömningar som ligger i bilaga 4.1 – 4.4. Bilaga 3.6 "Facit" här ligger de provbetyg som elevsvaren fått i ombedömnings-testet i projektet, med bearbetade bedömningskommentarer och ett exemplar på bedömningsprotokoll.

## 2.2 Kvantitativa resultat

### 2.2.1 Inledning

[Eleverna skriver mycket på dessa prov](#)

[Tabell 1 Antal skrivna sidor i medeltal per prov](#)

Prov	Medeltal sidor	Antal elever
E1	2,7	252
E2	2,9	287
		539

I kapitel 1 redogörs för ombedömningens genomförande. Eftersom alla kapitel skall kunna läsas fristående inom databasen så görs en kort sammanfattning här:

Från Kapitel 1, sid. 10:

*När stöden fanns i sin nya form, så valdes 400 (100 elevsvar per prov) fram till testet. Efter att ha tagit hänsyn till vissa inledande kriterier, valdes elevsvaren ut slumpmässigt. De inledande kriterierna var en någorlunda jämn fördelning mellan flickor och pojkar och fler elevsvar på högre betygsnivåer så att vi som underlag hade fler att välja mellan. En del F-svar var i princip helt tomma prov, dessa valdes bort.*

*De återstående 400 svaren fördelades så att de fem lärare som själva arbetat med undervisning i etik, genomfört provet Etik 1, de ombedömde elevsvaren till Etik 2-provet osv. Man jobbade således inom samma område som man själv gjort proven i PO2, men med ett annat prov.*

*De utvalda 400 (av de 935) anonymiserades och försågs med en ny elevkod, för ombedömningen. Varje elevsvar kopierades i tre exemplar, totalt 1200 kopior. Eftersom snittet av svaren var på 3,1 sidor (se resultatkapitlet) så utgjorde denna process ett relativt omfattande arbete. Elevsvaren lottades slumpmässigt ut till lärarna inom respektive grupp. Varje lärare ombedömde 40 elevsvar. De provansvariga ombedömde 100 elevsvar. Provansvarig för Etik 2 bedömde 100 elevsvar från Etik 1 osv. Till varje elevsvar så skrev lärarna ett provbetyg, lämnade in ett bedömningsprotokoll, och skrev en kommentar om c:a 5 till 15 rader. Dessa kommentarer skrevs digitalt. De provansvariga skrev en kortare kommentar. Till varje elevsvar finns således 3*

*digitala kommentarer, förutom den som fanns till PO2. Alla dessa 1200 kommentarer fogades samman till var sitt 100-sidigt dokument per prov och distribuerades tillbaks till lärarna. På detta sätt fick de tre helt nya kommentarer till de bedömningar de själva gjort av sina elever under hösten. Varje lärare hade c:a 10-30 elever med i omdömningen. Kommentarer till att på detta sätt kunna "kalibrera" sin egen bedömning har varit mycket positiva.*

*En önskvärd information, svarens längd, missades. Två lärarstuderande har i efterhand gått igenom alla 935 elevsvar omräknat till rader per elevsvar. Eftersom alla elever skrev på en standardiserad provsida så kan det göras relativt goda jämförelser mellan svaren, trots skillnader i handstil.*

*Detta material om 1200 bedömningar på de utvalda 400 originalsvaren har sedan bearbetats statistiskt. Detta redovisas i resultatkapitlet.*

*Som underlag för de publicerade exemplen samlades alla lärare efter omdömningarna till en heldag där de utifrån de egna nya förslagen på "Intressanta elevsvar" tog fram exempel på sådana i varje grupp.*

Proven skiljer sig åt, men framförallt skiljer sig kunskapsområdena. Man bör ha i minnet att alla dessa prov innehåller mycket öppna essäfrågor, typexemplet är väl Etik 2 där provfrågan lyder: "Vad är en god människa?". Ett av bedömningsbankens mål är att försöka visa att det går – med bibehållen reliabilitet – att bedöma öppna frågor av den typ som många lärare arbetar med under lektioner, men kanske är lite avvaktande till att använda vid ett provtillfälle.

Till varje prov har således 100 elevsvar valts ut till omdömning. Varje svar har bedömts tre gånger: Omdömare 1 och 2 genom ett "nästlat" förfarande och sedan har en provansvarig (PA) bedömt alla 100.

## **2.2.2. Resultat**

### **2.2.2.1 Jämförelse nationella prov**

Materialet vid omdömningen kan analyseras på flera sätt. En vanlig metod för att mäta överensstämmelse mellan större mängder elevsvar är att använda Pearsons produktmomentkorrelationskoefficient, "r". Samband 1 innebär fullständig matchning, ingen avvikelse alls i materialet och 0 ingen matchning. Eftersom vi inte kunde använda den ursprungliga bedömningen i PO2 så gjordes omdömningen som beskrivs ovan. Lärarna delades slumpmässigt in som bedömare 1 respektive 2. Erfarna och mindre erfarna bedömare blandades.

För att få perspektiv på resultaten så kan vi se på den studie Skolverket har låtit genomföra av bedömaröverensstämmelse av de nationella proven<sup>6</sup>. Deras upplägg var något annorlunda. De har slumpmässigt dragit 100 elevsvar från de nationella proven och sedan låtit två eller tre "professionella" bedömare läsa och bedöma dessa 100 svar.

---

<sup>6</sup> Skolverket *Bedömaröverensstämmelse vis bedömning av nationella prov* Dnr 2008:00286 (2008). Observera texten sid 23, att upplägget av testen inte är samma i projektet, då projektet använder sig av nästlad undersökning.

Som jämförelse ser vi på bedömaröverensstämmelsen mellan den skriftliga uppgiften i engelska, skrivuppgiften i svenska och problemlösningssuppgiften i matematik. Resultaten fördelar sig på följande sätt:

Tabell 2. Bedömarsamstämmighet i nationella prov

	<i>svenska skriv</i>	<i>engelska skriv</i>	<i>matematik problemlösning</i>
lägsta	0,34	0,86	0,72
högsta	0,47	0,93	0,95

De nationella proven har verkat under en lång följd av år, medan detta projekts bedömningsstöd är testat för första gången. Efter undersökningen så har Skolverket satt in åtgärder för att öka reliabiliteten vid proven i svenska.

### 2.2.2.2 Etikproven

Etikprov nummer 1 har relativt god samstämmighet, Etik 2 har något mindre.

Tabell 3. Bedömarsamstämmighet inom projektets etikprov

	<i>Etik 1</i>	<i>Etik 2</i>
lägsta	0,75	0,68
högsta	0,82	0,78

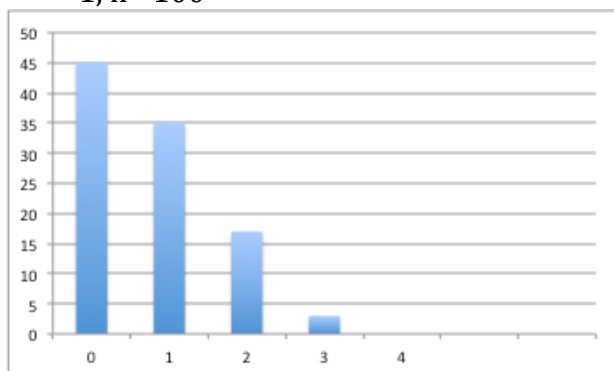
Projektets prov i religionskunskap har haft mycket öppna frågor. Bedömarsamstämmigheten är rimlig, något bättre än resultaten från projektet i samhällskunskap. Spridningen är liten, vilket i detta sammanhang är bra.

En synpunkt är att koefficienten "r" tenderar att bli högre när man jämför material med fler steg. Ur denna aspekt så skulle det vara svårare att i vårt material få högre "r" än i ett material med tio betygssteg. Detta är dock en randanmärkning, då så många andra faktorer givetvis påverkar mer.<sup>7</sup>

Ett annat sätt att se på överensstämmelse är att se på avvikelse i betygssteg. Vid Skolverkets studie så användes för engelska och svenska den så kallade 10-gradiga betygsskalan, dvs. från EUM (ej uppnåt målen) till MVG med alla + och - på varje betygssteg (enligt Lpo94) inräknat. I vår studie användes den nya betygsskalan F - A utan +/- dvs. sju steg.

<sup>7</sup> Ference Marton visar detta i sin avhandling 1970 "Structural dynamics of learning (Stockholm 1970)

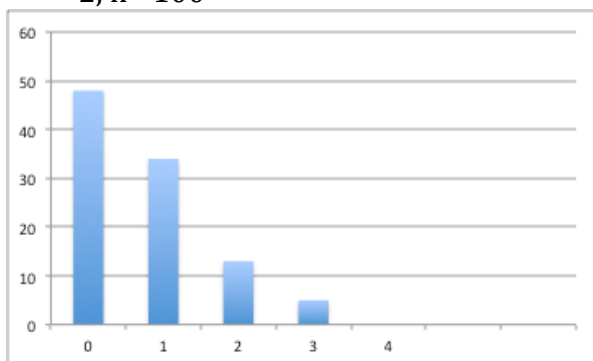
Diagram 1. Skillnad i betygssteg mellan bedömarna i ombedömningen av Etik 1, n= 100



I 80 % av elevsvaren så var skillnaden ingen eller som mest ett betygssteg mellan tre oberoende bedömare.

På Etik 2 så får man följande diagram:

Diagram 2. Skillnad i betygssteg mellan bedömarna i ombedömningen av Etik 2, n= 100



i 82 % av elevsvaren så var skillnaden ingen eller som mest ett betygssteg mellan tre oberoende bedömare.

Det bör återigen påpekas att provfrågorna är mycket öppna. Att så hög procentsats av fristående bedömningar ligger inom noll eller ett provbetygsstegs skillnad bör vara en god grund för fortsatt utveckling att arbeta med bedömningsstöd av beläggskaraktär.

### 2.2.2.3 Elevsvarens längd

Vi har också räknat antal rader på alla de avgivna 935 elevsvaren (*här ingår elevsvaren från den här ej redovisade livsfrågedelen*). Många av de deltagande lärarna vittnar om att eleverna skriver mycket på alla våra **fyra** prov. Eftersom alla elevsvar är skrivna på en standardiserad sida (med 24 rader) så kan vi jämföra svaren. Nu skriver eleverna givetvis med lite olika stil och storlek, men med så här stort antal svar kan vi ändå göra vissa jämförelser.

*Några resultat avseende elevernas skrivmängd*



Vi har 935 elevsvar från P02 på de fyra proven. Totalt har eleverna skrivit 2814 sidor omkring religiösa resonemang.

#### *Flickor och pojkar.*

Alla deltagande lärare fick innan P02 i nov -10 skriva in bakgrundsdata för alla elever; kön, betyg i Sv/Sv2 och So/Re. Vi har "missing data" vad gäller kön i 31 fall. Av vår undersökta mängd ser det ut så här:

Tabell 5. Deltagande elevsvar i undersökningen av skrivmängd:

Pojkar	471
Flickor	433
	904

Den sedan flera år konstaterade skillnaden i grundskolan mellan flickor och pojkarnas skrivande syns också här:

Tabell 6. Skillnad pojkar/flickor i skrivmängd:

	Antal sidor	Snitt	%-uell skillnad	Kortaste	Längsta
Alla	2 814	3,1			
Pojkar	1 212	2,6		0	10,5
Flickor	1 511	3,5	+36%	0	12,8

Det längsta svaret är ett svar som bedöms ligga på provbetygsnivå E.

Våra deltagande elever skriver således något mer än 3 sidor i snitt till projektet.

#### *Problemet att bedöma ämnesmässiga resonemang istället för språkmässiga*

Kunskapskraven inom Lgr11 tar fasta på nyckelordet "resonera". För att få godkänt i ämnet måste man kunna resonera på olika nivåer. "Att kunna resonera" var den aspekt som "resoneraprojektet" arbetade med 2006<sup>8</sup>. Där kom vi fram till att det var möjligt att dekonstruera elevresonemang genom att titta på lärares inboende kvalitetsuppfattning av "att kunna resonera" inom ramen för ämnet samhällskunskap i åk 9 i grundskolan. Dessa resultat ledde så småningom fram till en första variant av bedömningsstöd av beläggskaraktär. Problemet med att kunna "resonera" inom ramen för ett ämne är att vi måste kunna bedöma ett resonemang som är ämnesinriktat. "Att kunna resonera" skulle ju också kunna sägas vara en allmängiltig förmåga som egentligen "enbart" mäter kunskaper inom modersmålet. Genom "resoneraprojektet" tyckte vi att vi fick metoder att knyta förmågan till ett ämne. Många av de deltagande lärarna vittnade om att de tyckte att bedömningsstödet hjälpte dem att dels se kvaliteter i ett svar som i en holistisk bedömning såg svaga ut (ofta kortare och språkligt bristfälliga svar), dels att de kunde "se igenom" svar som vid en holistisk bedömning såg starka ut (ofta längre, välskrivna

<sup>8</sup> Resoneraprojektet

svar). Denna slutsats är inte vetenskapligt prövad än, utan får stå för de deltagande lärarna.

Inom ramen för Prov- och bedömningsbanken i samhällskunskap "Se den andre"<sup>1</sup> hade vi ett större statistiskt material i ett enda prov: 576 provsvar med elevernas betyg i samhällskunskap eller So och svenska eller svenska 2. En misstanke vid essäsvår i olika ämnen är att man inte mäter ämnesmässigt resonemang, utan kunskaper i svenska.

Vi gjorde då en statistisk jämförelse och skrev i den rapporten " **Bedömning inom ett ämne som samhällskunskap bygger ofta på kvalitativa överväganden**".

### **Korrelationer mellan betyg i Sv, betyg i So/Sh och provbetyget**

*Vi har sett på sambandet mellan provbetyget och höstbetygen i So/Sh respektive Sv/Sv2 för att se om det finns något starkare samband med något av höstbetygen. Det kunde finnas anledning att tro att en öppen fråga t.ex. kan gynna elever med mycket god skrivförmåga, kanske t.o.m. mer än sambandet med betyg inom So/Sh*

*Vid en regressionsanalys så visar det sig att  $r$  (se 5.5.2) = 0,60 för svenska och 0,58 för sambandet So (n=544).*

*Det finns sålunda ett relativt högt samband mellan provbetyget och båda höstbetygen. Det faktiska sambandet underskattas dock något eftersom höstbetyget bara finns på fyrgradig betygsskala medan provbetyget anges på tiogradig skala. Hypotesen att det skulle föreligga ett högre samband mellan provbetyget och det ena av höstbetygen får dock inget stöd, eftersom korrelationerna är praktiskt taget identiska.*

*Det finns ett relativt högt samband mellan höstbetygen i So/Sh resp. Sv/Sv2, vilket innebär att de i stor utsträckning mäter samma sak, men eftersom sambandet inte är perfekt finns också en unik komponent i varje betyg. För att tydligare framhäva den gemensamma variansen mellan betygen skapades en ny variabel som summan av höstbetygen, och för att framhäva kontrasten mellan de unika komponenterna bildades differensen av de två betygen.  $R$  för summan blev 0.63 och för differensen blev korrelationen nära 0. Denna analys visar sålunda att det är den gemensamma komponenten i höstbetygen som samvarierar med provbetyget, medan de unika komponenterna inte har något samband. Det måste dock understrykas att den fyrgradiga skalan för betygen underskattar sambanden, och gör det svårt att upptäcka några skillnader i samband mellan provbetyget och de två höstbetygen<sup>9</sup>*

Således påverkar båda, men några tydliga belegg för att betyget i svenska skulle ha avgjort större påverkan på dessa typer av frågor fanns inte. Detta är dock en svårare statistisk bedömning då det också givetvis finns en påverkan mellan betygen i

---

<sup>9</sup> PBB/Sh kap 5.4

sig, oavsett svaren på våra provfrågor. Men resultaten visar en klar indikation på att ämneskunskaper är mycket avgörande för en god förmåga att resonera i ämnet.

*Jämförelse sidor/skrivmängd och provbetyg*

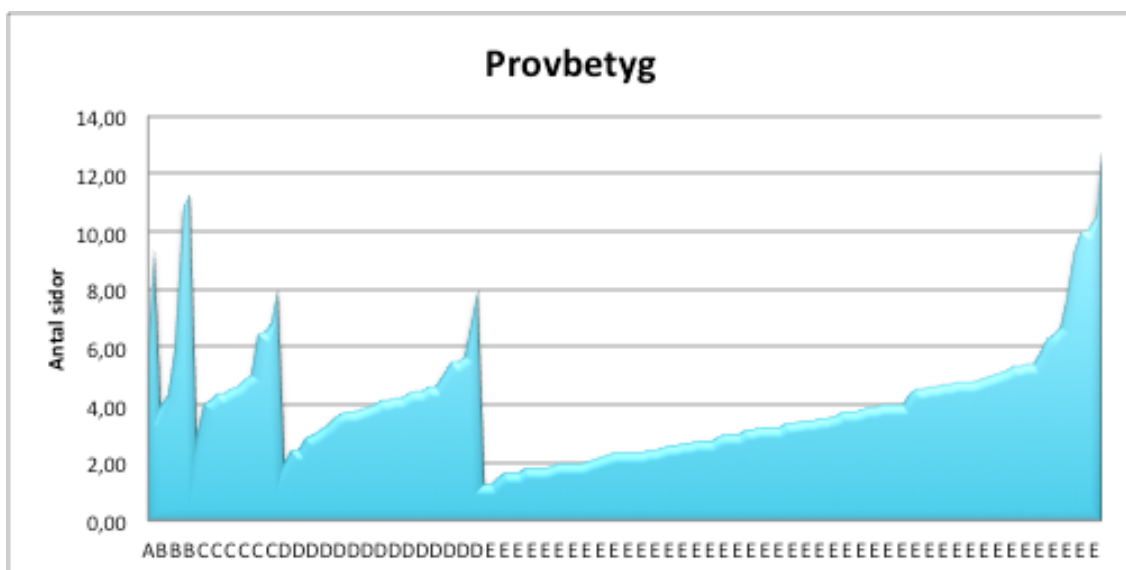
Detta menar vi är en särskilt intressant jämförelse. Man skulle kunna anta att det lönar sig att skriva längre.

Vi övergår nu till att enbart se på de 400 elevsvaren, som varit med i omdömningen våren -11. Provbetygsunderlaget bör vara säkrare i den populationen än i den stora. Vi har 385 elevsvar där kön angetts. 148 av dem har i omdömningen noll som skillnad mellan de tre omdömnarna, 156 har ett betygssteg i skillnad, totalt 304 svar som har ingen eller max ett stegs betygsskillnad mellan de tre omdömnarna. För att få större undersökningsmängd så har vi, i de fall det funnits ett stegs skillnad mellan bedömnarna, tilldelat elevsvaren det högre provbetyget. Observera att eleverna inte är bedömda av sina egna lärare här!

Tabell 7. Skrivmängd inom de olika provbetygsstegen

	Kortaste	Längsta	Medel	n=
A	5,7	9,4	7,7	2
B	4	11,3	7,3	5
C	3	8	5,1	13
D	2,1	8	4,2	26
E	1,3	12,8	3,9	89

Diagram 5. Skillnad i skrivmängd/antal sidor inom de olika provbetygsstegen



Tolkning av tabell och diagram kan vara problematiskt, och göras på olika sätt. Några konstateranden dock:

- Högre betyg har i snitt längre svar.
- Dock är skillnaden mellan kortaste och längsta svaren **inom** varje provbetygssteg stort.

Vill man leta belägg för att korta svar med kvalitet kan ge högre betyg så kan man konstatera:

- Det kortaste A-svaret har ungefär samma längd som snittet av C-svaren
- Mer än 1/3 (36 %) av E-svaren har lika långa eller längre svar än det kortaste B-svaret
- Hälften av C-svaren är kortare än de 25 % längsta E-svaren

Man kan vrida siffrorna åt andra hållet, men med viss säkerhet ändå konstatera att det inom högre provbetygsnivåer finns ett antal elevsvar som är påtagligt kortare än elevsvaren på lägre.

De nya kunskapskraven är relativt kognitivt inriktade i alla ämnen. För att kunna göra bedömningar inom ämnet som inte enbart bedömer förmåga att uttrycka sig i allmänhet, så är behovet av bedömningsstöd där lärare kan få hjälp att se igenom och upptäcka ämnesmässiga kvaliteter stort.

Resultaten ger stöd för att vi med hjälp av bedömningsstöd av beläggskaraktär kan få hjälp med att bedöma svar på essäfrågor inom ämnet religionskunskap.

## Del B. Kompletterande texter för förståelse av ämnet religionskunskap och etik

### Kap 3 Det svenska religionskunskapsämnet i tid och rum

Religionsundervisning är inte något unikt för den svenska skolan idag – den förekommer världen över i olika sammanhang och har en mycket lång historisk tradition, inte minst om man beaktar den undervisning som bedrivs och bedrivits inom de religiösa samfundet. Däremot framstår det svenska religionskunskapsämnet som en förhållandevis udda fågel när det sätts in i en jämförelse i tid och rum, vilket detta avsnitt avser att göra.

På 1960-talet lanserade bl.a. den brittiske forskaren i religionsdidaktik Peter Grimmit en modell för att kunna jämföra och karakterisera olika typer av religionsundervisning. Det handlade om *learning into religion - learning about religion - learning from religion*, alltså lära i, om och av religion. Medan "lära i religion" syftar till att undervisningen skall få de lärande mer involverade och bekännande inom en specifik religion, är målsättningen bakom "lära om religion" att de lärande just skall lära sig om olika aspekter av fenomenet religion och religiositet. "Lära av religion" handlar i sin tur om att de lärande genom religionsstudiet skall förändras i sina förhållningssätt och påverkas i sin personliga utveckling, något som naturligtvis kan ses som en grundval för all undervisningsverksamhet. I religionssammanhang får detta dock en speciell vinkling. Om man exempelvis utgår från hur ahimsa-begreppet (icke-våldsprincipen inom vissa grenar av hinduismen) skulle kunna behandlas utifrån de olika perspektiven på religionsundervisning, skulle man kunna förmoda att detta begrepp i "lära om religion" tas upp som en intressant aspekt inom hinduismen. En ambitiös undervisare kan utreda begreppet vidare genom att i en religionsfenomenologisk anda påvisa hur principen om icke-våld kan återfinnas såväl i andra religioner som i icke-religiösa livsåskådningar. Om ahimsa-begreppet i stället är en del av en hinduisk undervisningskontext inom perspektivet "lära i religion", skulle syftet i stället kunna vara att eleverna genom att studera icke-våldsprincipen blir än mer övertygade om den egna religionens kvaliteter. Om man i en sådan undervisning väljer att påvisa att denna princip även finns i andra sammanhang än i hinduismen, sker detta troligen utifrån en utgångspunkt som handlar om att argumentera för det positiva inflytande som den egna religionen haft på omgivningen. Om ahimsa-begreppet slutligen tas upp som ett led inom perspektivet "lära av religion", sker detta inte med syftet att eleverna skulle bli mer attraherade av hinduismen, utan snarare att de genom att bli medvetna om detta förhållningssätt skulle kunna bli mindre benägna att ta till våld.

Utifrån denna klassiska religionsdidaktiska indelning av syftena bakom religionsundervisning framstår det svenska religionskunskapsämnet av idag som fast förankrat i perspektivet "lära om religion". Även om kristendomen ges ett visst företräde framför de andra religioner som nämns i kursplanen, skall undervisningen bidra till att eleverna får kunskaper om denna religion och inte att de i den konfessionella anda som präglar "lära i religion" blir mer kristna i någon mening. Genom värdegrundsformuleringarna och de delar i kursplanen som behandlar etik

och livsfrågor, kan man även spåra inslag av "lära av religion". I historisk belysning framstår dock den svenska skolans religionsundervisning i en helt annan dager.

Medan religionsundervisningen i Sverige idag bedrivs inom det icke-konfessionella ämnet religionskunskap, skedde detta fram till slutet av 1960-talet i stället inom ramen för ämnet kristendomskunskap. Religionskunskapsämnet är ju visserligen ett obligatoriskt ämne i såväl grundskolan som gymnasieskolan (det senare sedan 1994, dessförinnan ingick inte ämnet i de yrkesförberedande utbildningarna), men det är ett ämne som får ett förhållandevis litet utrymme på skolschemat. Så var inte fallet med kristendomskunskapen – detta ämne tilldelades såväl stor formell betydelse som undervisningsutrymme. Faktum är att man skulle kunna hävda att just religionsundervisningen utgjorde själva basen för inrättandet av det offentliga skolväsendet i Sverige. Som ett inslag i den lutherska ortodoxin hade kyrkan alltsedan 1600-talet bedrivit (hem-) undervisning i syfte att säkerställa folkets förmåga att kunna tillgodogöra sig Bibeln, postillan, katekesen och psalmboken. När folkskolan inrättades 1842 tog staten över ansvaret för den grundläggande undervisningen från kyrkan. Kyrkan fanns dock fortfarande med som betydelsefull aktör i flera avseenden. Exempelvis var kyrkoherden länge självskriven som skolchef och som ordförande för de lokala skolstyrelserna. Den regelrätta symbiosen mellan folkskolan och kyrkan bröts formellt först på 1930-talet när ansvaret för skolfrågorna helt togs över av stat och kommun. I praktiken fanns dock trots detta ofta många av banden kvar mellan kyrkan och skolan, bland annat genom den morgonbön som alltid inledde skoldagen. Man kan i detta sammanhang även påminna om att de frågor som idag hanteras av utbildningsdepartementet tidigare hörde till ecklesiastikdepartementet, till vilket även kyrkliga frågor hänfördes. (Det är värt att notera att departementets namn bygger på latinets "ecclesia" vilket betyder "kyrka".) Ecklesiastikdepartementet gick i graven först 1968, vilket innebär att Olof Palme 1967 var Sveriges sista ecklesiastikminister tillika 1968-69 Sveriges första utbildningsminister.

Medan den absoluta merparten av Sveriges befolkning fick sin skolning i folkskolan, fanns det inom ramen för parallellskolesystemet även möjligheten (till att börja med enbart för pojkar) att studera på läroverk, med sikte på real- och studentexamen. Banden till kyrkan var starka även för läroverkens del; de lydde fram till 1856 under domkapiteln med biskopen som överhuvud. Ett viktigt syfte med läroverken var att tillgodose blivande prästkandidater, vilket således präglade undervisningens utformning och inriktning. Denna tradition levde länge vidare, även sedan staten övertagit huvudmannaskapet för läroverken.

Den stora betydelse som tillmättes religionsundervisningen i form av kristendomskunskap i det svenska skolväsendets barndom märks i ett flertal bemärkelser. I såväl folkskolans som läroverkens betygsdokument stod kristendomskunskap överst, som en markering av dess dignitet i förhållande till övriga ämnen. I den tidiga folkskolan tilldelades kristendomskunskap hela sex undervisningstimmar per vecka, en mängd som bara överträffades av undervisningen i modersmål med sina åtta timmar per vecka. Man kan dock notera att undervisningen i modersmål länge knappast hade ett egenvärde utan motiverades som ett nödvändigt medel för att tillgodogöra sig kristendomskunskapen. Under en lång period var det i högre grad läsförmågan än skrivförmågan som tränades i modersmålsundervis-

ningen: eleverna skulle bli konsumenter av (lutherskt präglade) texter, snarare än producenter av egna texter.

Vad var det då som studerades i ämnet kristendomskunskap? Man får en inblick i innehållet genom att studera en tidig föregångare till den nuvarande kursplanen i religionskunskap, ett yngre syskon till det forna ämnet. I 1889 års normalplan för undervisningen i folkskolor och småskolor återfinns lärokursen för kristendomskunskap vilken huvudsakligen utgår från "Berättelser från gamla och nya testamentet, som, på samma gång de äro egnade att meddela hufvudpunkterna i den heliga historien, af barnen med lätthet uppfattas." Som ledning för lärarens urval, anges i läroplanen en lång rad bibliska berättelser som läraren bör prioritera. Att den lutherska ortodoxin fortfarande vid denna tid är högst levande märks så till vida att textorden i Luthers lilla katekes anges som ett obligatoriskt innehåll. En viss valfrihet lämnades dock till läraren när det gällde psalmerna, den tredje och sista delen i kristendomskunskapsämnet: "Valda psalmverser till ett antal af tio till tjugu." Utifrån den ovan angivna distinktionen mellan olika typer av religionsundervisning, faller folkskolans – och för den delen även läroverkens – kristendomskunskap lämpligast in under rubriken "lära i religion".

(Lärokursen i kristendomskunskap från 1889 återfinns här: <http://runeberg.org/img/skolplan/1889/0006.pdf>)

Under loppet av 1900-talet kan man se några tydliga tendenser när det gäller religionsundervisningen i Sverige. Kristendomskunskap kom successivt att breddas innehållsligt, med inslag av studier av andra kristna riktningar än den lutherska och även med andra religioner än den kristna, då under beteckningen "främmande religioner". När man granskar senare styrdokument för folkskolans kristendomskunskap, kan man skönja en tudelning i perspektiveringen: luthersk kristendom studeras företrädesvis utifrån perspektivet "lära i religion", medan övrig religiositet mer fenomenologiskt behandlas utifrån "lära **om** religion". I den sista läroplanen för folkskolan från 1955 förefaller det som att vågskålen – i alla fall på polycynivå – har börjat kantra över mot den icke-konfessionella sidan. I målen för kristendomskunskap anges att undervisningens uppgift är att ge eleverna kunskap om:

- de bibliska skrifternas huvudsakliga innehåll
- kristen tro och etik
- huvuddragen av kristendomens historia och samfundsformer
- viktiga icke-kristna religioner

Eleven skulle genom kristendomskunskapen ges en inblick i de samtida religiösa och etiska grundfrågorna. Ett mekaniskt inlärande av katekesen förefaller avlägset i denna kursplan vilken betonar vikten av en undervisning där eleverna får förståelse för de religiösa frågornas allvar och betydelse. Man kan även tolka det som att ämnet 1955 började få vissa inslag av perspektivet "lära **av** religion" genom att det anges att undervisningen skall hjälpa eleverna att utvecklas på det personliga planet. Å andra sidan finns det åtskilliga inslag i 1955 års styrdokument som bär en konfessionell prägel, med bäring på statskyrkan. Psalmerna framstår fortfarande som mycket viktiga. Eleverna ska bli förtrognare med "den svenska psalmbokens värdefullaste och mest brukade psalmer."

Förutom att psalmerna skall sjungas, skall även kunskaper förmedlas om deras innehåll, den tid i vilken de tillkommit samt olika psalmförfattare. Skolans morgonandakt tas upp särskilt i styrdokumentet och det betonas då att denna inte bör få prägel av en lektion. För att fånga elevernas intresse anmodas skolan att tillse att den dagliga andakten präglas av en viss variation, en variation som bör följa kyrkoåret. Under dessa morgonsamlingar skulle eleverna delta aktivt genom att sjunga psalmer och läsa ur Bibeln. I styrdokumentet tydliggörs hur bibelläsningen bör gå till och, liksom i den tidigare nämnda läroplanen från 1889, vilka inslag som därmed kan vara aktuella.

1962 är ett riktmärke i den svenska skolhistorien eftersom Sverige genom införandet av enhetsskolan med en gemensam grundskola för alla började lämna parallellskolesystemet bakom sig. När det gäller religionsundervisningen blev dock inte förändringarna särskilt genomgripande jämfört med 1955. Denna undervisning bedrevs fortfarande inom ett ämne med beteckningen kristendomskunskap. Motsvarigheten till Centralt innehåll i religionskunskap i Lgr 11 lyder i Lgr 62 på följande sätt:

- de bibliska skrifternas huvudsakliga innehåll
- kristen tro och etik
- huvuddragen av kristen historia och samfundsformer
- viktiga icke-kristna religioner
- nutida etiska och religiösa grundfrågor och tankeströmningar

1969 byter religionsundervisning skepnad både till det yttre med övergången till ämnesbeteckningen ”religionskunskap” men också i viss mån i ämnets kärna. Innehållet får mer och tydligare inslag av ”lära om religion(er)”, lärare förväntas upprätta en fullständigt neutral hållning till de religioner och andra livsåskådningar som tas upp i undervisningen och de morgonandakter som fortfarande bedrivs skall hållas i en anda av studiebesök; eleverna skall få pröva på vad det kan innebära med en kristen andakt för att därigenom vidga sina erfarenheter.

Den breddning och utveckling av religionsundervisningens innehållsliga bas som kan iakttas under hela 1900-talet blir i och med Lgr 80 uppenbar till och med i den nya ämnesbeteckning som under 14 år ersätter benämningen religionskunskap (även om det är tveksamt om det nya ämnesnamnet någonsin i sin helhet återfanns på skolornas schema): ”Människans frågor inför livet och tillvaron; religionskunskap”. Psalmsången som hittills löpt som en röd tråd genom ämnets historia har i Lgr 80 förlorat sitt egenvärde, men skulle fortfarande – utifrån ”lära om religion”-perspektivet – kunna dyka upp under en av de nya rubrikerna i kursplanen, nämligen ”Musikens religiösa funktioner”.

En genomgripande förändring av det svenska skolväsendet skedde 1994 genom kommunaliseringen och decentraliseringen av skolan. När staten släpper greppet om mycket av det man tidigare kontrollerat i skolan, skulle man kunna anta att man kvarhåller den styrande funktionen genom de centrala styrdokumenterna och därmed formulerar kursplaner med tydliga angivelser av innehåll och bedömningskriterier. Det senare kunde man förmoda vara särskilt angeläget då vi ju 1994 även ersatte det normrelaterade betygssystemet med det målrelaterade betygssystemet. Så blev dock inte fallet i Lpo 94. För alla ämnen gällde t.ex. att det bara angavs explicita betygskriterier för betygen Väl godkänt och Mycket väl godkänt i år nio. Betyget Godkänt sattes utifrån lärares tolkning av uppnåendemalet för år nio, medan betygen i år åtta helt byggde på lokala ut-



tolkningar. I Lpo 94 återgår ämnesbenämningen för religionsundervisningen till att kallas religionskunskap. Denna kursplan lämnade stor valfrihet för läraren när det gällde innehållet, vilket fått till följd att läraren å ena sidan har haft möjlighet att anpassa undervisningen efter sina egna och elevernas preferenser, å andra sidan att eleverna har haft mycket olikartade förkunskaper inför de vidare studierna i religionskunskap i gymnasieskolan. Ämnet i Lpo94 har en tredelad bas med religioner, livsfrågor och etik som de viktigaste komponenterna. Det bör påpekas att möjligheten att välja och välja bort vissa religioner i kursplanen i Lpo 94 inte omfattar kristendomen – denna hör oavvisligen till det innehåll som skall tas upp i undervisningen. I uppnåendemålen för år fem och nio finns det bara en religion (kristendomen) som anges specifikt:

”Eleven skall

- ha kunskaper om kristendomens påverkan på det svenska samhället, dess grundläggande värderingar, traditioner, konst och litteratur,”

Övriga religioner omnämns i uppnåendemålen på ett sätt som lämnar betydligt större utrymme för gallring:

”Eleven skall

- ha kunskap om symboler, riter, centrala berättelser och trosuppfattningar i några världsreligioner samt om grundtankar och uttrycksformer i några andra livsåskådningar”

Den lärare som vill fortsätta med traditionen att låta psalmer vara en del i religionsundervisningen skulle eventuellt kunna få stöd för det i denna kursplan genom en välvillig tolkning av ett av uppnåendemålen i år nio, vilket kan ses som en utvidgning av motsvarande avsnitt i Lgr 80:

”Eleven skall

- ha kunskaper om hur estetiska uttryck som konst, musik och dans gestaltas i olika religiösa sammanhang”

Vi befinner oss dock här mycket långt från det konfessionella ”lära i religion”-perspektivet.

17 år efter lanserandet av Lpo 94 övergår Sverige till en ny läroplan, Lgr 11, med bibehållande av det målrelaterade betygssystemet (men med en annan betygsskala), en lättare revidering av de gemensamma delarna i läroplanen och med större genomgripande förändringar i kursplanerna. Generellt sett har kursplanerna i sina respektive avsnitt ”Centralt innehåll” fått en tydligare angivelse av vad som skall tas upp och vilka förmågor som skall utvecklas i undervisningen. De så kallade strävansmålen i Lpo 94 har utgått, nu nämns bara det som eleverna faktiskt förväntas uppnå under skoltiden. Betygskriterierna, vilka inom Lgr 11 benämns som kunskapskrav, finns nu centralt formulerade för betygsnivåerna E, C och A för årskurs sex och nio. De har fått en likartad utformning mellan ämnena (därmed inte sagt att de nödvändigtvis blivit lättare att tolka eller med automatik kommer att leda till mer rättvis och rättvisande betygssättning). Vad har då hänt med ämnet religionskunskap i Lgr 11?

Vi kan först konstatera att tendensen under 1900-talet att inlemma allt mer innehåll i ämnet kvarstår. Förutom innehållet religioner, livsåskådningar, livsfrågor och etik finns nu även angränsande ämnesområden som identitet och populärkulturella yttringar framskrivna. Kursplanen för religionskunskap i Lgr 11 kan också framstå som betydligt mer omfattande än föregångaren i Lpo 94 så till vida att den på ett avsevärt mer specificerat sätt anger vad som faktiskt skall tas upp i under-

visningen. Man kan till exempel jämföra citatet om undervisningen om "några världsreligioner" ur Lpo 94 här ovan med några likartade citat ur det centrala innehållet i religionskunskap i Lgr 11. I årskurs 4 - 6 anges det att bl.a. följande skall behandlas i undervisningen:

- Ritualer och religiöst motiverade levnadsregler samt heliga platser och rum i kristendomen och i de andra världsreligionerna islam, judendom, hinduism och buddhism.
- Centrala tankegångar bakom ritualer, levnadsregler och heliga platser i kristendomen och de andra världsreligionerna, till exempel som de uttrycks i religiösa berättelser i Bibeln och andra urkunder.
- Berättelser från fornskandinavisk och äldre samisk religion."

Därtill kommer följande i årskurs 7 - 9:

- Centrala tankegångar och urkunder inom kristendomen samt utmärkande drag för kristendomens tre stora inriktningar: protestantism, katolicism och ortodoxi.
- Centrala tankegångar och urkunder i världsreligionerna islam, judendom, hinduism och buddhism.
- Varierande tolkningar och bruk inom världsreligionerna i dagens samhälle.
- Huvuddragen i världsreligionernas historia.
- Nya religiösa rörelser, nyreligiositet och privatreligiositet samt hur detta tar sig uttryck.
- Sekulära livsåskådningar, till exempel humanism."

Det kan vara intressant att notera att kristendomen inte bara behåller utan även skulle kunna sägas stärka sin position genom denna kursplan. Det är till och med så att psalmerna får en comeback på ett sätt som inte helt entydigt kan sägas ligga inom ramen för perspektivet "lära om religion". De omnämns i det centrala innehållet för årskurs 1 - 3 respektive 4 - 6 på följande sätt:

"Några högtider, symboler och berättelser inom kristendom, islam och judendom. Några berättelser ur Bibeln och deras innebörd samt några av de vanligaste psalmerna."

"Kristendomens betydelse för värderingar och kultur i det svenska samhället förr och nu. Kristna högtider och traditioner med koppling till kyrkoåret, till exempel sånger och psalmer."

Slutligen kan vi konstatera att religionsundervisningen i Sverige i ett historiskt perspektiv har förändrats från att lära ut mycket (minns de sex undervisningstimmarna per vecka i den tidiga folkskolan!) om lite (luthersk kristendom) till att lära ut lite om mycket. Dagens religionskunskapsundervisning i grundskolan får sig tilldelat ca 35 minuter undervisningstid per vecka, givet att timplanen för SO-ämnena fördelas jämnt över de nio skolåren och de fyra ämnena. På denna begränsade tid förväntas lärare kunna bidra till att eleverna tillgodogör sig ett innehåll som inte bara är mycket omfattande utan också är mycket kvalificerat till sin karaktär.

Det bör påpekas att konfessionell religionsundervisning ("lära i religion") fortfarande förekommer i Sverige, även om det inte skall ske inom ramen för religionskunskapsämnet. Vid de religiösa friskolorna är det vanligt att eleverna, vid sidan av den ordinarie undervisningen i religionskunskap, också erbjuds konfessionell undervisning utifrån det samfund till vilket den aktuella skolan är knuten. Dessutom bedrivs det ju naturligtvis konfessionell undervisning inom samfunden själva, såsom söndagsskolor och koranskolor, till exempel. Så till vida skiljer sig inte den svenska modellen sig från omvärlden. Det faktum att den svenska religionskunskapsundervisningen är obligatorisk i såväl grund- som gymnasieskolan, att man inte kan bli befriad från denna undervisning och att den är uttalat icke-konfessionell till sin karaktär, gör dock att Sverige avviker från vad som är brukligt i de flesta andra delar av världen. En kort utblick i vilken dagens svenska religionskunskapsämne jämförs med vad som är brukligt i andra länder kan ge relief åt vad som utmärker den svenska modellen.

I ett fåtal länder, däribland Frankrike och Kina, är det inte tillåtet med någon form av religionsundervisning i det allmänna skolväsendet. I Frankrike motiveras detta dels utifrån en sträng tolkning av religionsfrihetsprincipen, dels utifrån en övertygelse om omöjligheten för en lärare att vara helt objektiv och neutral i sin undervisning. Som förälder i Frankrike skall man kunna skicka sitt barn till skolan i trygg förvisning om att barnet inte utsätts för någon som helst påverkan med avseende på religion. I de flesta andra länder i Europa (och i världen i övrigt) förekommer dock olika former av religionsundervisning inom skolans ram, men då normalt med en tydlig koppling till ett visst samfund och med ett uttalat perspektiv av "lära i religion". Denna undervisning kan vara frivillig eller möjlig att få ansöka om befrielse från. I en del länder, däribland Tyskland, erbjuds olika varianter av religionsundervisning som eleverna (eller kanske snarare elevernas föräldrar) har att välja emellan, baserat på den egna religionstillhörigheten. I normalfallet rör detta sig om romersk-katolsk, protestantisk eller konfessionslös undervisning. En speciell variant av denna modell återfinns sedan 2003 i Finland där betydligt fler varianter av religionsundervisning kan förekomma på en och samma skola. Man har fastslagit att varje elev har rätt till religionsundervisning utifrån sitt samfund under förutsättning att samfundet är godkänt av de finska myndigheterna och att det finns minst fyra elever på skolan som tillhör samfundet.

Eftersom religionsundervisningen skiljer sig så mycket åt mellan olika länder kan man ifrågasätta om det över huvud taget är möjligt att göra jämförelsen mellan Sverige och den majoritet av länder där "lära i religion" är det rådande perspektivet. Det finns här en inbyggd översättningsproblematik som på ett djupare plan rör själva tolkningen av vad undervisningen skall syfta till och som på ett ytligt plan drabbar själva ämnesbeteckningen. Är det verkligen korrekt att använda den i internationella sammanhang gängse beteckningen "Religious Education" (RE) både för den djupt konfessionella undervisning vi exempelvis återfinner i södra Europa och för den svenska icke-konfessionella varianten? En benämning som långsamt börjar tas i bruk är ERB "Education about Religions and Beliefs", vilket måhända stämmer bättre överens med den undervisning som eftersträvas i den svenska religionskunskapen, även om inslagen av livsfrågor och etik även med denna beteckning hamnar i bakgrunden.

## Kapitel 4. Etik, projektets kunskapsområde

*Den nya kursplanen i religionskunskap lyfter på flera sätt fram etik inom ramen för ämnet religionskunskap. I kursplanens syfte heter det att "Undervisningen ska stimulera eleverna att reflektera över olika livsfrågor, sin identitet och sitt etiska förhållningssätt", och att förutsättningar därigenom ska skapas "för eleverna att utveckla en personlig livshållning och förståelse för sitt eget och andra människors sätt att tänka och leva".*

*Kursplanens syftestext avslutas med angivande av några förmågor vilka undervisningen i ämnet ska ge eleverna förutsättningar att utveckla. Bland dessa nämns att kunna "resonera och argumentera kring moraliska frågeställningar och värderingar utifrån etiska begrepp och modeller".*

*Begreppet etik har en historisk förankring i ämnet religionskunskap, och det är därför betydelsefullt att uppmärksamma huruvida innebörd och tolkning i den nuvarande kursplanen är densamma som tidigare. För att kunna resonera kring denna fråga behöver en formell och en innehållslig tolkning genomföras där både innebörd i och användning av begreppen diskuteras.*

*I det följande behandlas etikbegreppet med hänsyn till innebörd och användning.*

### Begreppet etik: innebörd

Etik, av grekiskans *ethos* som betyder "sed", har en lång historia både på och utanför filosofins domäner. Idag är det ett begrepp som används flitigt i många olika samhälleliga sammanhang. Ordet "etik" sammanlänkas på en rad sätt: yrkesetik, affäretik, vårdetik och så vidare.

I filosofin har man ofta skilt mellan *etik* och *moral*, där etiken åsyftar en teoretisk reflektion över och analys av människors handlingar och förhållningssätt medan dessa handlingar och förhållningssätt kan sammanfattas under beteckningen "moral". Den här distinktionen mellan teori och praktik är inte oomtvistad, men den kan vara värd att fästa uppmärksamhet på i det här sammanhanget. I kursplanen i religionskunskap är det begreppet etik snarare än moral som står i fokus. Det betyder inte att "den moraliska praktiken" här skulle vara ointressant: tvärtom! En av de förmågor ämnets undervisning ska ge förutsättningar att utveckla är den "att resonera och argumentera kring moraliska frågeställningar och värderingar utifrån etiska begrepp och modeller". Undervisningen ska som ett av flera fokus ha sådana faktiska moraliska frågeställningar och värderingar som är närvarande i människors liv och samliv, men uppgiften är här inte att stanna vid det utan att resonera och argumentera "utifrån etiska begrepp och modeller".

Det kan vara värt att uppmärksamma att etiska frågor och livsfrågor står i nära relation till varandra. Alla livsfrågor är inte etiska frågor och alla etiska frågor är inte livsfrågor. Samtidigt har de flesta livsfrågor etiska dimensioner och aspekter, precis som de flesta etiska frågor har dimensioner och aspekter av livsfrågekaraktär. Därför står de i nära förbindelse med varandra.

Precis som när det gäller livsfrågor bör det påpekas att etiska frågor inte har en bindande relation till religioner och religiösa traditioner. Naturligtvis behandlar de flesta religioner och religiösa traditioner etiska frågor - ja, inte sällan är de centrala i religiösa kontexter. Men etiken har inte någon nödvändig relation till reli-

giösa förutsättningar eller premisser. Etiska frågor kan alltså, men måste inte, relateras till religioner och religiösa traditioner. Däremot utgör de ofta, implicit eller explicit, en del av, en referens för eller en anknytning till en livsåskådning.

Som nämndes i anslutning till framställningen om livsfrågor har flera undersökningar visat att ungdomar har ett starkt intresse för bland annat etiska frågor, samtidigt som de inte finner att detta intresse tas tillvara inom ramen för skolans undervisning i religionskunskap. Därmed aktualiseras på nytt frågan hur den nya kursplanen kan relateras till dessa tidigare undersökningar? Precis som när det handlade om livsfrågor kan man fråga på vilket sätt etiska frågor beaktas med hänsyn till elevers intresse och nyfikenhet?

### **Begreppet etik: användning**

Det Centrala innehållet för årskurs 1 - 3 innehåller inte begreppet etik. Däremot ges flera exempel på frågor att uppmärksamma och studera, vilka kan sägas ge uttryck för etiska överväganden.

"Normer och regler i elevens livsmiljö, till exempel i skolan och i sportsammanhang" är ett exempel. "Grundläggande mänskliga rättigheter såsom alla människors lika värde samt barnens rättigheter i enlighet med konventionen om barnets rättigheter (barnkonventionen)" är ett annat. I båda exemplen anges allmänt, och samtidigt konkret, vad för frågor och områden som ska tas upp och som därigenom kan uppfattas utgöra en utgångspunkt för de etiska moment som återfinns i det Centrala innehållet för årskurs 4 - 6 respektive 7 - 9.

Här bör det också understrykas att relationen mellan etiska frågor och livsfrågor redan i det Centrala innehållet för årskurs 1 - 3 görs tydlig. Den punkt som nämndes i den tidigare redogörelsen för livsfrågor - "Livsfrågor med betydelse för eleven, till exempel gott och ont, rätt och orätt, kamratskap, könsroller, jämställdhet och relationer" - kan också nämnas i presentationen av etiska frågor. Här är relationen mellan etiska frågor och livsfrågor uppenbar.

Dessutom grundläggs redan här ett vidare perspektiv på begreppet etik. Det är inte enbart fråga om en normativ etik som ska ställas i fokus, där rätt och orätt med hjälp av en eller annan modell eller metod är tänkt att motiveras. Etik har också med gott och ont att göra.

Den här kopplingen blir än tydligare under rubriken *Etik* i Central innehåll för årskurs 4 - 6. Där nämns följande tre punkter:

\* Några etiska begrepp, till exempel rätt och orätt, jämlikhet och solidaritet.

\* Vardagliga moraliska frågor som rör flickors och pojkars identitet och roller, jämställdhet, sexualitet, sexuell läggning samt utanförskap och kränkning.

\* Frågor om vad ett bra liv kan vara och vad det kan innebära att göra gott.

Ett fokus i det här Centrala innehållet är "vardagliga moraliska frågor" som rör de livsområden som nämns i den andra punkten. För att en analys ska kunna genomföras är det viktigt att ha kunskap om relevanta etiska begrepp. Några exempel på sådana begrepp nämns i den första punkten.

Men sammanhanget under den aktuella rubriken är vidare än så. De moraliska frågor och de etiska begrepp som beaktas studeras också mot bakgrund av exi-

stentiella grundfrågor som rör vad ett gott liv kan vara och vad det kan innebära att göra gott. I den tredje punkten föreskrivs inte något bestämt svar på dessa grundfrågor. Den reflektionen och den diskussionen ska äga rum och genomföras i den undervisning som bedrivs, och där ges utrymme för att fundera över hur de existentiella grundfrågorna kan och bör besvaras.

Här kan en progression identifieras i relation till vad som sägs under rubriken *Etik* i det Centrala innehållet för årskurs 7 - 9:

- \* Vardagliga moraliska dilemman. Analys och argumentation utifrån etiska modeller, till exempel konsekvens- och pliktetik.
- \* Föreställningar om det goda livet och den goda människan kopplat till olika etiska resonemang, till exempel dygdetik.
- \* Etiska frågor samt människosynen i några religioner och andra livsåskådningar.
- \* Etiska begrepp som kan kopplas till frågor om hållbar utveckling, mänskliga rättigheter och demokratiska värderingar, till exempel frihet och ansvar.

Den andra punkten anger tydligt att etiska resonemang ska knytas till föreställningar om det goda livet och den goda människan. Föreställningar om rätt och föreställningar om gott relateras till varandra. Här är det fråga om en progression som båda vidgar och fördjupar.

I den första punkten betonas etisk analys och argumentation i relation till vardagliga moraliska dilemman, vilket också kan sägas utgöra en breddning och samtidigt en fördjupning av det Centrala innehållet i årskurs 4 - 6. Ytterligare en annan progression rör den fjärde punktens etiska begrepp vilka vidgar det etiskt analytiska perspektivet.

Den tredje punkten anger att några religioners och andra livsåskådningars etiska frågor och människosyn studeras. Denna punkt kan ses som en parallell till angivandet av studieobjekt för livsfrågor i årskurs 4 - 6 respektive 7 - 9.

## **Etik i kursplanen**

När det gäller etiska frågor anges ett av studieobjekten, i det Centrala innehållet för årskurs 7 - 9, vara "några religioner och andra livsåskådningar", och detta gäller också för "människosyner".

Annars betonas studieobjekten vara "vardagliga moraliska frågor" (årskurs 4 - 6) och "vardagliga moraliska dilemman" (årskurs 7 - 9). Här framhålls den etiska analysen med hjälp av begrepp och modeller. Samtidigt anges ett mer allmänt existentiellt sammanhang för den etiska analysens teori och praktik: frågor rörande vad ett gott liv kan vara och vad det kan innebära att göra gott. Frågor om rätt och orätt relateras till frågor om gott och ont. En etisk analys av vardagliga frågor och dilemman begränsas inte till en uppgift att med hjälp av givna begrepp och modeller dra slutsatser om rätt och orätt. En sådan analys genomförs med hänsyn till en vidare och djupare existentiell dimension. Den handlar om "det goda livet och den goda människan", för att citera det Centrala innehållet för årskurs 7 - 9.

En utmaning för undervisningen om etik kan vara att förena intentionen att uppmärksamma för eleven betydelsefulla frågor med ett studium av vissa angivna studieobjekt. Här finns utrymme för lärare och elever att samtala och diskutera kring undervisningens innehåll, form och planering.

## Del C Arbete utifrån projektets resultat

### Kapitel 5 Att använda ett bedömningsstöd av beläggskaraktär

**Bedömningsstödet** har tagits fram genom ett arbete där aktiva lärare kontinuerligt har fått utveckla stödet efter flera omgångar av provbedömningar. Det kan säkert se ganska komplicerat ut vid en första anblick. Stöden återfinns under bilaga 2.1 och 2.2.

Denna korta text om bedömningsstödet är i två delar: den första är mer resonande ”varför?”, den andra delen något mer teknisk och beskriver hur man jobbar med stödet.

**Observera!** I kapitel 6 så ges mer detaljerade synpunkter på [bedömningsstödet](#).

Inledningen till kapitel 4:

*Projektet har också haft som utgångspunkt att arbeta med större, öppna och övergripande frågor. Just den typ av frågeställningar som många lärare arbetar med i sin praktik, men kanske är tveksamma till att använda i en bedömningssituation. Projektet vill då stödja möjligheten av att även ta de öppna frågeställningarna – som eleverna ofta tycker är intressanta att diskutera – in i en bedömningssituation.*

Projektets bedömningsstöd arbetar alltså med öppna frågeställningar. De frågeställningar som ofta är svåra att använda i en bedömningssituation. Men bedömningsstöd kan se olika ut. Det är viktigt att poängtera att det finns olika typer av bedömningsstöd. Att använda ett utvecklat stöd är bättre än att inte använda något alls. Om stödet också är läsbart av kollegor, elever och föräldrar, så att det kan diskuteras, desto bättre. Allt är bättre än 100 % ”magkänsla”.

#### 5.1 Resonerande bakgrund.

Att bedöma om och hur andra lärt sig är en gammal och viktig del inom utbildning. Även om Lundahl<sup>10</sup> visar att tidig undervisning inte behövde bedömas så har det under flera hundra år varit en viktig företeelse. Men lärare har inte haft för vana att dela med sig av kriterier för bedömning. Den s.k. ”magkänslan” har haft stort inflytande. Tholin<sup>11</sup> kallar detta de ”inre mapparna” som styr bedömningsaktiviteten.

Hela rörelsen ”assessment for learning” har också tydligt visat på möjligheterna av att påverka inlärningen genom att ge formativ respons till eleverna.<sup>12</sup>

---

<sup>10</sup> Lundahl, C (2009) *Viljan att veta vad andra vet: Kunskapsbedömning i tidigmodern, modern och senmodern skola* Avhandling Uppsala Universitet

<sup>11</sup> Tholin, J (2006) *Att kunna klara sig i ökänd natur. En studie av betyg och betygsriterier - historiska betingelser och implementering av ett nytt system.* Avhandling Högskolan i Borås

<sup>12</sup> T.ex. Black et al (2006) *Assessment for Learning: Putting it into Practice* Open University press



Vi ser på några delar som ligger bakom skapandet av bedömningsstöd av karaktären att se belägg i ett elevsvar:

### *1. veta riktning*

Det är svårt att guida någon mot ett inlärande om du inte också vet något om riktningen själv. För att ge bra formativt stöd måste du också ha en uppfattning om målet. Målet kan vara en förmåga. I det perspektivet så blir diskussionen om skillnaden mellan formativ och summativ bedömning något mindre.

### *2. veta delsteg*

Genom flera projekt har vi arbetat med att "dekonstruera" uttrycken för kunskap, t.ex. "resonera", som ofta förekommer inom kursplanetexter. Detta för att kunna bedöma, för att kunna ge formativt stöd, men också för att ge eleverna en möjlighet att utveckla sina förmågor **före** provtillfället. Meningen är ju inte att eleven t.ex. skall ställas inför att förmågan "analysera" för första gången vid provtillfället.

### *3. att dokumentera "de inre mapparna" och att sätta ett provbetyg*

Dekonstruktion – att bryta ned förmågorna till belägg som kan ses t.ex. i en text – kan också gå så långt att det blir för detaljerat. Likväl måste det göras, men det "holistiska" momentet finns kvar. När beläggen väl är inprickade så faller inget provbetyg automatiskt ut. Det är till syvende och sist lärarens bedömning av antalet belägg som ger provbetyget. Protokollet/stödet räknar inte poäng. Men ger en dokumentation som kan användas som underlag till en diskussion med kollegor och elever.

### *4. matriser eller belägg*

Bedömningsstöd i form av matriser är idag ett vanligt sätt att beskriva och dokumentera delstegen till den efterfrågade förmågan.

Ofta kan dock stegen mellan nivåerna i en matris bli relativt stora och beskrivningarna i varje steg blir ofta relativt komplicerade. Ibland närmar sig dessa beskrivningar kunskapskraven och då har man förlorat konkretionen

Att arbeta med belägg är ett annat sätt att genomföra systematisk bedömning. Därmed är det inte så att uttrycken i beläggen alltid är kristallklara. Genom projektet har vi dock visat – i etikedelen – att användningen av beläggen fungerar rimligt reliabelt.

### *5 att visa belägg*

Inom kunskapskraven för religionskunskap inom Lgr11 så utgör förmågan "att kunna resonera" en klar bestämning. Den återkommer också på alla betygsnivåer med stegrande bestämningar:

*Eleven kan **resonera och argumentera** kring /xx/ och*

*E.*

föra **enkla och till viss del underbyggda** resonemang och använda ../..  
ett i **huvudsak fungerande** sätt.

*C.*

föra **utvecklade och relativt välunderbyggda** resonemang och använda ../..

ett **relativt välfungerande** sätt.

A.

föra **välutvecklade och väl underbyggda** resonemang och använda ..//..  
ett **väl fungerande** sätt.

Bestämningen utgör således kvalitativa bestämningar av "att kunna resonera".

### *6 ett protokoll*

Som ovan sagts så finns det inga "automatkryss", d.v.s. det finns inget enstaka belegg/kryss som "utlöser" ett speciellt betyg. När bedömningsstödet är ifyllt så visar sig snarast en "träffbild" och vilket provbetyg som ett enskilt elevsvar skall ha avgörs av bedömare. Vi tror detta är mycket viktigt. Bedömning är en alltid pågående diskussion i lärarens vardag. Under projektets gång har det också visat sig att lärarna snabbt blivit säkrare på att använda bedömningsstödet, det blir ingen "slump" vilka belegg som kryssas i. I det digra materialet med utvalda elevsvar och deras bedömningar finns goda möjligheter att själv träna bedömning med hjälp av tomma bedömningsstöd.

Men bedömningsstödet, här snarast använt som ett **protokoll**, ger en god grund för att det tysta kunskapen om bedömning skall kunna bli manifest, kunna utvecklas och kunna dokumenteras! Läraren får en hjälp att visa och diskutera sina "inre mappar"<sup>13</sup>

Att bedömningens resultat blir en "träffbild" ger vissa fördelar:

- Varje enskilt kryss blir inte helt avgörande.
- Ett ifyllt kryss innebär att läraren har funnit belegg för att det finns med i elevsvaret. Vi har t.o.m. gett möjlighet att "halvkryssa" ett belegg om man är osäker (man sätter en parentes runt rutan) Bedömersamstämmigheten har ändå visat sig bli hög.
- Provbetyget ges utifrån lärarens bedömning av den totala mängden kryss och var de finns.
- Det ifyllda stödet lämpar sig väl för genomförandet av en **formativ diskussion** med eleven. Vad fanns med? Vad kan förbättras? osv.
- Det lämpar sig också mycket väl för en pågående **kollegial bedömningsdiskussion**. Efterfrågar vi det som vi vill efterfråga? Förstår eleverna vad vi efterfrågar, innehåller verkligen detta elevsvar det belegg som den läraren tycker sig ha sett osv.

---

<sup>13</sup> Tholin, J (2006) *Att kunna klara sig i ökänd natur* Högskolan i Borås

Från projektet vet vi också att om flera lärare gör en bedömning med hjälp av stödet/protokollet, av samma elevsvar, och därefter diskuterar vad de tycker sig se belägg för så utgör detta en mycket bra grund för en avancerad bedömningsdiskussion kollegor emellan.

### *7 likvärdighet genom dokumentation och diskussion*

Meningen med projektet är att underlätta för likvärdig bedömning. Våra erfarenheter visar att bedömningsstödet är ett bra dokument att utgå från när kollegor ska samtala om bedömning ute på skolorna

Bilagorna/databasen med de utvalda autentiska elevsvaren finns för att lärarna på fältet skall kunna använda dessa själva eller i grupp för "kalibrering" mot de förslagna bedömningarna i bilagorna.

Prov- och bedömningsbanken har en formativ uppgift. Beläggsprotokollet kan användas för att planera undervisning och bedömningstillfällen. Eleverna kan arbeta med stödet innan. I projektet har vi inte tillåtit eleverna att ha stödet under själva bedömningstillfället. I instruktionerna till ett nationellt prov kan man ge kravgränser med mycket stor exakthet utifrån enskilda elevsvar. Då gäller det ju "enbart" ett enda prov.

En prov- och bedömningsbank bör stimulera användandet av stöd för bedömning av prov. Vi har således försökt arbeta fram ett mer generellt stöd som kan hålla för flera prov.

Dock inte för ett helt ämne (då är det ju kunskapskraven som gäller) och inte heller enbart ett stöd per prov, då försvinner den generaliserande diskussionen. Projektets stöd ligger på "kunskapsområde-nivå".

## **5.2 Den tekniska delen.**

Med hjälp av stödet så letar man belägg i elevsvaret. Finns denna aspekt eller förmåga med i elevsvaret? Vi har således brutit ned kunskapskraven i olika delar.

Man kryssar för belägget om man tycker sig ha sett det i elevsvaret.

Så här ser till exempel C-nivån ut på Etikstödet stödet inom området etik:

## **E**

Eleven kan **resonera och argumentera** kring moraliska frågeställningar och värderingar genom att föra **enkla och till viss del underbyggda** resonemang och använda etiska begrepp och modeller på ett **i huvudsak fungerande** sätt.

**Identifierar en moralisk frågeställning**

**Använder sig av något enkelt argument som hör till frågeställningen**

**Använder sig av några enkla tankegångar som hör till frågeställningen**

**Använder sig, till viss del, av relevanta fakta som grund för resonemanget**

**\* Använder sig av något/några etiskt begrepp i sitt resonemang.**

**\* Använder sig av någon/några etisk modell i sitt resonemang.**

*De två nedersta beläggen är försedda med asterisk. De är "obligatoriska". Det är inte det normala när man arbetar med att ta fram beläggsprotokoll, men behövs inom etik pga. utformningen av kunskapskraven. Detta diskuteras mer i 6.1.2.*

Kryssen/beläggen är framtagna genom läsning av elevsvar, som beskrivning av ett resonemang på E-nivå och skall vara så trogna kunskapskraven som möjligt.

Fördelen med beläggen är också att det skall vara lätt att diskutera de olika elevsvaren kollegor emellan. Att kunna visa eleven vad elevsvaret har, vad det inte har och vad som behöver förbättras för att komma vidare

Under projektet har lärare också utnyttjat möjligheten att kryssa "till hälften". I stället för ett kryss har man då skrivit en parentes runt belägget: (□)

*Att beskriva varje nivå helt för sig själv*

Grundtanken i kunskapskraven inom Lgr11 är att beskrivningen av respektive nivå skall stå för sig själv. Så borde också den konkretiserade beskrivningen av beläggen på varje nivå göra. Det gör de inte fullt ut nu, dvs. för att se beläggens beskrivningar på respektive nivå helt klart, så kan man behöva se på beskrivningarna på likande belägg på den under och övre nivån.

### **5.3. Provbetyg och betyg**

Slutbetyget i religionskunskap sätts på många fler variabler än enstaka skriftliga prov. En utvidgad diskussion om förhållandet mellan provbetyg inom nationella prov och betyg finns i Skolverkets rapport 300<sup>14</sup>.

Även om fler variabler vägs in i ett slutbetyg så utgör ju dessa prov, speciellt om de gjorts med ett bedömningsstöd, en god bakgrund till betygsdiskussioner med enskilda elever.

<sup>14</sup> Skolverket, *Provbetyg - Slutbetyg - Likvärdig bedömning?* Rapport 300 (2007)

Stödet bygger helt på kunskapskraven. Kopplingen till dessa är avgörande.

#### **5.4. Konkretiseringar av betygskriterier**

Texterna vid de olika beläggen/kryssen är framarbetat så att de konkretiserar betygskriterierna. Men hur konkreta texterna än blir, så bygger databasen på att de konkretiseras i de olika elevsvaren och bedömningarna. Och att lärarna själva arbetar med stöden i egna prov och bedömningssituationer.

Vi hoppas att fortsatt användning av stödet understödjer en pågående diskussion med kollegor, först med dessa elevsvar och bedömningar som grund, och sedan hur olika belägg gestaltas i de egna elevernas svar.

## **Kapitel 6. Råd och kommentarer kring proven och bedömningsstöden från deltagande lärare.**

De provanasvariga har arbetat tätt tillsammans med bedömande lärare under hela projektet. De har sammanställt kommentarer angående

- Råd till lärare som skall göra proven
- Råd kring bedömningsstöden
- Exempel på undervisning som deltagande lärare arbetat med.

Texterna i detta kapitel är således baserade på väl beprövad erfarenhet och är av karaktären "från lärare till lärare". Ett omfattande arbete i klassrum och med att bedöma elevsvar ligger bakom kommentarerna.

### **6.1 Etik**

#### **6.1.1 Råd till lärare som ska genomföra Proven i etik**

##### **6.1.1.1 Prov Etik 1 "Välj dilemman"**

#### **Anknytning till kursplanen:**

Provet är avsett att mäta elevernas förmåga att "resonera och argumentera kring moraliska frågeställningar utifrån etiska begrepp och modeller" (Kursplan i ämnet religionskunskap, syfte med ämnet). I det centrala innehållet i religionskunskap är en av kunskapsområdena etik. Detta kunskapsområde innehåller analys av vardagliga moraliska dilemman utifrån etiska modeller, föreställningar om det goda livet, etiska frågor och människosyn i religioner och livsåskådningar samt etiska begrepp.

#### **Allmänna reflektioner kring provet:**

Provet fungerar bra och vi är övertygade om att det mäter det som är avsett. Elever och lärare som har genomfört provet har tyckt om att jobba med det och elevernas lust till att diskutera moraliska dilemman har väckts. En viktig förutsättning för att eleverna skall kunna genomföra provet är att de, genom den undervisning som föregått provet, är väl införstådda med såväl begreppet "dilemma" som med vad som utmärker en argumenterande text. Det är en fördel om eleverna har fått bekanta sig med bilderna i förväg, t.ex. genom att studera dem i mindre grupper och tillsammans formulera etiska dilemman utifrån bilderna,

#### **Prov E1: tillvägagångssätt**

Rekommenderad skrivtid för provet är 60-80 min, extra skrivtid ges till elever med läs- och skrivsvårigheter.

E1 har en kort inledande uppgift (1) där eleven ska skriva ner tre olika moraliska dilemman utifrån ett häfte med bilder. Dessa är utvalda utifrån att de ska fungera som inspiration till att få eleverna att fungera kring olika dilemman som de kanske redan stött på i etikundervisningen.

Den inledande frågan är tänkt som en väg in i frågeställningarna och funderingarna kring dilemman. I denna uppgift är det meningen att eleven endast ska skriva

ner dilemman (här efterfrågas alltså inte någon form av beskrivning, argumentation, ställningstagande eller resonemang). Om eleven inte skulle komma på tre dilemman är detta på intet sätt avgörande för provresultatet, det viktiga är att minst ett dilemma konstrueras – som eleven jobbar vidare med i uppgift 2. Eleverna väljer själv hur de konstruerar dilemman, de kan använda sig av en bild eller göra olika kombinationer mellan bilderna. Anledningen till att vi valt bilder som ingång till frågan är att vi vill ge eleverna lite inspiration, det går att genomföra provet även utan bilderna och istället låta eleverna konstruera dilemman helt själva. Man kan också visa bilderna i förväg, före provtillfället, för att inspirera eleverna till konstruktion av dilemman.

När eleven skrivit ner några olika dilemman ska han/hon därefter välja ut ett av de konstruerade dilemman (uppg. 2). I denna uppgift ska eleven fördjupa sig i valt dilemma. Nu ska eleven diskutera, argumentera, beskriva, ta ställning och använda sig av etiska begrepp och modeller. Det egna ställningstagandet är inget krav för att klara provet eftersom det inte efterfrågas i kunskapskraven. Det är däremot nödvändigt att eleverna kan koppla sitt dilemma till etiska begrepp och modeller samt att svaret innehåller argumentation, då detta tydligt efterfrågas i kunskapskraven. Det är därmed viktigt att poängtera detta för eleven i samband med provtillfället.

Det är bra att gå igenom provfrågan gemensamt innan eleverna börjar skriva för att säkerställa att eleverna förstått uppgiften. Förutom kravet på argumentation, dvs. att eleven visar för läraren att dilemman har minst två olika sidor, är det viktigt att eleverna är införstådda med att svaret ska innehålla etiska begrepp och modeller. Eleverna måste veta vad som krävs av dem i samband med provet för att de ska känna sig trygga och därmed också ges möjligheterna att prestera utifrån sin egen förmåga.

För att eleverna skall vara helt på det klara med förutsättningarna för provet, är det viktigt att påpeka att det finns två obligatoriska kryss på bedömningsprotokollet, när det gäller etiska begrepp och etiska modeller. Har man inte dessa kryss så uppnår man inte heller nivån, även om alla andra belägg finns med på nivån.

EX: Om en elev identifierar ett moraliskt dilemma, för en god argumentation och belyser och fördjupar resonemanget, men inte använder sig av begrepp eller modeller, så inbringar detta bara ett F i provbetyg. Både begrepp och modeller måste användas, eftersom det står i kunskapskraven att man skall kunna använda dem för att uppnå ett E. Obligatoriska kryss finns också på de övriga nivåerna C och A, då med högre krav på användandet.

### **6.1.1.1 Prov Etik 2 "Vad är en god människa?"**

#### **Anknytning till kursplanen:**

Denna provfrågas huvudsakliga uppgift är att "mäta" elevernas förmåga att argumentera, för sina egna eller andras åsikter och att, utifrån de faktakunskaper de erhållit genom undervisningen och på annat sätt, föra ett resonemang med hjälp

av etiska begrepp och modeller. Frågan baseras i huvudsak på följande delar i det centrala innehållet i kursplanen för religionskunskap:

- Föreställningar om det goda livet och den goda människan kopplat till olika etiska resonemang, till exempel dygdetik.
- Etiska frågor samt människosynen i några religioner och andra livsåskådningar.

### **Allmänna reflektioner kring provet:**

Frågans rubrik leder in eleverna på moralens och etikens kärna och bara genom att presentera frågan kan mängder av intressanta tankegångar och frågor väckas.

Ett av undervisningens syften är att hjälpa eleverna att förstå att det som till synes är helt rätt ur det egna perspektivet kan vara helt fel ur någons annans synvinkel, och få insikt i vad det kan bero på. Allt är inte svart eller vitt. Det är också viktigt att få eleverna att förstå att den gängse moralen åtminstone delvis är tillfällig. Föreställningarna om vad som är moraliskt rätt kan skilja sig åt beroende på vilken tidsålder man levtt i eller i vilken ort, världsdel eller kultur som man är uppväxt i. Eleverna skall ges förutsättningar att få en nyanserad bild av komplicerade, men även enkla eller till synes enkla etiska frågeställningar. Detta sker med hjälp av etiska begrepp och modeller, konkreta exempel på etiska dilemman och genom diskussioner i klassen.

### **Prov E2: tillvägagångssätt**

Rekommenderad skrivtid för provet är 60-80 min, extra skrivtid ges till elever med läs- och skrivsvårigheter.

Provet har generellt sett fungerat bra och är mer eller mindre självinstruerande – läraren behöver egentligen bara dela ut proven utan några vidare instruktioner, med ett undantag:

För detta liksom för det andra etikprovet, E1, är det viktigt att påpeka för eleverna att det finns två obligatoriska kryss på bedömningsprotokollet, när det gäller etiska begrepp och etiska modeller. Har man inte dessa kryss så uppnår man inte heller nivån, även om alla andra belägg finns med på nivån. (Se exempel i avsnittet om provet E1).

#### **6.1.2 Kommentarer kring bedömningsstödet/protokollet för etikområdet**

Det bör inledningsvis påpekas att stödet är avsett att gälla för hela området etik inom kursplanen för religionskunskap, därmed alltså för båda de föreslagna proven.

Lärarna i provgruppen upplevde det som mycket positivt att bedöma ett prov med hjälp av ett protokoll (bedömningsstöd). Protokollet innebär en tidsbesparing vid bedömningen och utgör ett professionellt material att använda i samtal med elever och föräldrar. Lärarna som ingått i provgruppen känner sig säkrare på sina bedömningar när de använt stödet. Vi visar i stödet tydligt vad det är vi kräver för de olika betygsstegen.



Det nu publicerade protokollet är resultatet av en lång process av bearbetningar. Protokollet har använts vid ett provtillfälle, utvärderats av ett 20-tal lärare och därefter bearbetas i flera omgångar. Vi vill trots detta inte hävda att detta skulle utgöra den mest optimala utformningen eller den med mest tydliga och bäst formulerade belägg – konsten att bedöma är ingen exakt vetenskap. Därför är det av största vikt att man som lärare, genom studium av kunskapskraven, själv försöker att förstå de olika beläggen så att man kan tydliggöra för sig själv och eleverna vad som krävs för de olika betygsnivåerna.

Detta bedömningsstöd innehåller "obligatoriska belägg". Inom tidigare projekt och i livsfrågestödet har vi inte använt oss av detta. De obligatoriska beläggen, vilka handlar om etiska begrepp och modeller, används för att generera provbetyg E. Vi valde att ha detta som ett obligatorium eftersom just användning av etiska begrepp och modeller är tydligt framskrivna i kunskapskraven för ämnet religionskunskap. Som påpekats i kommentarerna till prov E1 och E2, är det angeläget att eleverna är medvetna om dessa omständigheter när de skriver sina provsvar.

En vanlig iakttagelse från de deltagande lärarna är att det har varit ganska lätt att identifiera elevers användning av etiska begrepp och modeller om de förekommit på E-nivån, alltså om eleven visar förmåga att "använda etiska begrepp och modeller på ett **i huvudsak** fungerande sätt." Det har varit mer besvärligt att urskilja vad som utgör C- och A-nivån, dvs. skillnaden mellan att använda de etiska begreppen och modellerna på ett **relativt väl** respektive **väl** fungerande sätt. Bedömningsprotokollet har dock inneburit att lärarna har fått möjlighet att systematiskt genomlysade elevtexterna vilket underlättat bedömningen.

### **6.1.3. Principiella överväganden:**

Vad menas med att identifiera? Vi menar att detta är det samma som att eleven visar att han/hon kan känna igen olika fenomen och att eleven innehar en viss kunskap om något.

Vad är det för skillnad mellan argument och tankegång? Om en elev kan visa på argument i en etisk fråga så har de automatiskt även visat att de har tankegångar, men det motsatta förhållandet behöver inte gälla. En elev kan visa på en enkel tankegång kring ett etiskt dilemma, men ändå inte få fram något argument.

Vad menas med resonera? Hur visar en elev att han/hon resonerar? Det är viktigt att eleven belyser frågan ur flera olika perspektiv samt visar på förmåga till argumentation kring frågeställningen.

Flera av beläggen på varje nivå i bedömningsstödet är en dekonstruktion av förmågan "att kunna resonera". Denna förmåga måste brytas ner i mindre enheter/delar för att den skall bli synlig och kunna hittas så enkelt som möjligt i texten. Skulle man inte brutit ner ordet hade det blivit en mer subjektiv bedömning som troligtvis grundats sig mer på en vag magkänsla. Syftet med protokollet är förstås att föranleda en så likvärdig och objektiv bedömning som möjligt

Notera att alla belägg i stödet inte behöver vara ikryssade för att elevsvaret ska generera ett visst betyg. Det finns heller inget krav på att hälften av beläggen på den övre nivån ska finnas med för att generera ett D eller B. Det åligger läraren att göra en samlad bedömning av detta, med hjälp av de prov och protokoll som finns tillgängliga från projektet.

#### 6.1.4 Förslag på utgångspunkter för undervisning kring området Etik

En av nyheterna i religionskunskapsämnet så som det framstår i Lgr11 är att etiska modeller ingår som en del av det centrala innehållet. För att undervisningen om etiska modeller ska bli meningsfull, krävs att man som lärare klargör för sina elever vad som skulle kunna vara vitsen med att använda sig av dem. Att över huvud taget resonera etiskt är abstrakt nog för många grundskoleelever. Att sedan på en metanivå resonera kring de etiska resonemangen, och även klassificera sitt resonemang, ställer ytterligare krav på eleverna och deras lärare. Följande text skulle kunna användas som utgångspunkt vid lärares planering av etikundervisningen.

#### Etik och moral

Moral och etik används ofta med samma betydelse, men ibland gör man skillnad på begreppen. Då brukar man mena att **moral** är det som människor faktiskt gör. Det handlar om hur vi beter oss. Att hjälpa en människa som har det svårt kan räknas som god moral. Handlingar som att till exempel lura någon på pengar anses vanligen vara omoraliska. De flesta menar nog också att det är omoraliskt att fuska på prov. Men vi människor kan ha olika moral. Vi är inte alltid överens om vad som är det bästa att göra. Alla är inte heller överens om att moralen enbart ska gälla våra handlingar gentemot andra människor. Även djur ska behandlas på ett bra sätt.

När man funderar över skillnader i vad som anses vara rätt och fel sysslar man med **etik**. Etiken handlar med andra ord om hur vi tänker och resonerar kring moral. Det finns ett flertal teorier om vad som gör att en handling kan betraktas som god eller dålig.

När vi talar om etikfrågor eller moralfrågor så är det detta slags frågor det handlar om. Det kan vara frågor som: Är det rätt att stjäla? Är det okej att fuska?

#### Fakta – värdering

När en person tar ställning i en viktig fråga grundar han eller hon sitt ställningstagande dels på sina värderingar om vad som är rätt och värdefullt, dels på fakta om den aktuella situationen. När vi funderar över etiska frågor är det bra att veta att det handlar om värderingar, det vi tycker. Det är inte samma sak som fakta.

Olika uppfattningar om vad som är rätt att göra beror inte alltid på skilda värderingar. Två personer kan ha samma värdering, till exempel att vi ska minska bilar- nas avgasutsläpp för att skona miljön. De kan ändå komma fram till helt olika förslag om vad som bör göras. Den ene vill bygga stora trafikleder. Då skulle trafiken flyta jämnare och avgasutsläppen minska, menar han. Den andra vill hindra alla nya vägbyggen eftersom hon anser att nya vägar leder till ökad trafik och ökade utsläpp. Den gamla vägen håller nere trafikmängd och utsläpp menar hon. Oenig-

heten mellan dem gäller främst fakta, i detta fall om nya, stora vägar minskar eller ökar avgasmängden.

I debatter blandas ofta fakta och värderingar. Debattörer framför sina värderingar som om de vore självklara fakta. Fakta väljs ut för att stödja den egna värderingen. Vad som är rätt eller orätt kan sällan bevisas med faktaresonemang. Från början finns det alltid en värdering som bygger på ett personligt ställningstagande.

Fakta går att kontrollera. Exempelvis: "Erik är tre meter lång!" Även om påståendet inte är sant så är det fakta, för det går att kontrollera och få reda på om det är sant eller falskt. Värderingar går däremot inte att kontrollera utifrån graden av sanning. Exempelvis: "Göteborg är Sveriges trevligaste stad!" Det kan man tycka, men det går inte att bevisa. Människor har helt enkelt olika åsikter om Göteborg och det går inte att säga att den ena har fel eller att den andra har rätt. På samma sätt är det med etik och moral.

Många av de valsituationer vi ställs inför berör frågor om rätt och orätt. "Ska jag säga som det är?" "Märker hon om jag fuskar?" Människors uppfattning om vad som är rätt och orätt, gott och ont kallas etik.

Etik handlar om förhållandet mellan mig och de andra, hur vi behandlar varandra. De etiska ytterligheterna är **egoism**, där det enda målet är min egen lycka, och **altruism**, då mitt liv helt är inriktat på andra människor och deras behov. Mellan dem ligger **ömsesidigheten**, att etiska regler och värden ska gälla lika för mig och andra.

För att bedöma om en handling är rätt eller orätt kan man fråga sig: "Vad skulle hända om alla andra människor gjorde som jag? Hur skulle världen då se ut? Vill jag bidra till en sådan utveckling?" Det spelar väl inte så stor roll om en enda människa till exempel skattefuskar eller snattar? Men tänk om alla andra skulle göra likadant. Vad skulle det innebära? Är det rätt då? Etik fungerar som **spelregler** för förhållandet mellan människor.

Etik har också en personlig sida. Varje människa har sin övertygelse om vad som är värt att leva för och vad som är rätt och orätt. Den som har en religiös tro kan hänvisa till att de etiska reglerna har gudomligt ursprung och finns angivna i en helig skrift. Men det finns ingen specialist på etik som alltid kan avgöra vad som är rätt och orätt. Det går inte att bevisa att något är moraliskt rätt eller fel; man måste själv ta ställning. Men man kan lära sig att upptäcka etiska problem och pröva olika sätt att lösa dem.

När vi tar ställning till om en handling är rätt eller fel utgår vi från våra värderingar. Vad är viktigt, vad är värdefullt i livet? Olika människor har olika värderingar. Men många gånger blir vi inte medvetna om våra värderingar förrän vi hamnar i en svår valsituation. Då kan panikkänslor leda oss fel, så att vi efteråt ångrar vårt val. Därför är det nyttigt leva sig in i olika svåra situationer innan man råkar in i dem på allvar och få möjlighet att tänka igenom och diskutera med andra om hur man skulle kunna göra.

### 6.1.5. Iakttagelser från genomförd etikundervisning

De lärare i projektet som arbetade med etikavsnitten i kursplanen förberedde sina elever på proven genom att på olika sätt ge dem insikter i etik. Lärarna dokumenterade löpande denna undervisning. Genom denna dokumentation kan följande iakttagelser noteras:

- Eleverna bör bli bekanta med begreppet "dilemma" (i synnerhet om de senare skall testas via provet E1).
- Eleverna bör ha fått öva sig i att skriva en argumenterande text.
- Eleverna och lärarna fann att det var bra att utgå från någon form av begreppslista med centrala uttryck, t.ex. rätt/fel, ont/gott, egoist, utilitarist, sinnelagsetik, konsekvensetik, pliktetik osv.
- Generellt sett återfanns de bästa provresultaten bland de elever som hade arbetat mest med de etiska modellerna under veckorna som föregick provet. Dessa elever hade fått tillämpa modellerna i olika slags övningar, såväl i helklass och i grupp som enskilt. Genom ett grundligt arbete med begrepp och modeller får eleverna tillgång till verktyg att diskutera frågor som väcks i samband med etik.
- Såväl lärare som elever tjänar på att det tydligt framgår vad som krävs för de olika betygen.
- Filmer, bilder och texter av olika slag (artiklar, dikter, skönlitterära textutdrag) kan fungera bra som katalysatorer till etiska resonemang.
- Många lärare fann att de behövde avsätta förhållandevis mycket tid till de etiska resonemangen i sina klasser, för att kunna ge eleverna möjlighet att gå till botten och inte bara ytligt diskutera.