



Att bedöma resonemang om källornas och informationens användbarhet

Kommentarmaterial till kunskapskraven för årskurs 6 i biologi,
historia, religionskunskap, svenska och svenska som andraspråk

Skolverket

Att bedöma resonemang om källornas och informationens användbarhet

Kommentarmaterial till kunskapskraven för årskurs 6 i biologi,
historia, religionskunskap, svenska och svenska som andraspråk

ISBN: 978-91-7559-226-8
Form: Typisk Form designbyrå
Stockholm 2016

Innehåll

Inledning	6
Sammanhanget bestämmer hur värdeorden ska tolkas	7
Elevexemplen och hur de har tagits fram	7
Källanvändning och källkritik i olika ämnen	7
Biologi	10
Uppgiften som ligger till grund för elevexemplen	10
Bedömningsaspekter.....	10
Elevexempel och kommentarer	11
Historia	19
Uppgiften som ligger till grund för elevexemplen	19
Bedömningsaspekter.....	20
Elevexempel och kommentarer	20
Religionskunskap	28
Uppgiften som ligger till grund för elevexemplen	28
Bedömningsaspekter.....	29
Elevexempel och kommentarer	30
Svenska/Svenska som andraspråk	37
Uppgiften som ligger till grund för elevexemplen	37
Bedömningsaspekter.....	38
Elevexempel och kommentarer	38
Avslutningsord	46
Bilaga 1: Informationshantering, källanvändning	47

1. Inledning

I flera av skolans ämnen ingår att lärare ska undervisa eleverna i att söka, tolka och kritiskt granska information från olika källor, samt bedöma kvaliteten i elevernas resonemang om källors användbarhet, relevans och trovärdighet. I läroplanens del 1, skolans värdegrund och uppdrag, står det: *Eleverna ska kunna orientera sig i en komplex verklighet, med ett stort informationsflöde och en snabb förändringstakt. Studiefärdigheter och metoder att tillägna sig och använda ny kunskap blir därför viktiga. Det är också nödvändigt att eleverna utvecklar sin förmåga att kritiskt granska fakta och förhållanden och att inse konsekvenserna av olika alternativ.*¹

Syftet med det här materialet är att ge lärare stöd kring att bedöma elevers kunskaper utifrån de delar av kunskapskraven i årskurs 6 som handlar om att föra resonemang om källors och informations användbarhet. En förhoppning är att materialet samtidigt ska ge idéer kring hur undervisningens innehåll och former kan utvecklas för att ge eleverna goda förutsättningar att föra sådana resonemang med hög kvalitet. Utifrån konkreta elevexempel i ämnena biologi, historia, religionskunskap och svenska/svenska som andraspråk visar materialet vad lärare mer konkret kan titta på för att bedöma kvaliteten i elevernas resonemang. Materialet kan också bidra till förståelsen för motsvarande delar av kunskapskraven i övriga naturorienterande och samhällsorienterande ämnen.

Arbetet med bedömning ska vara en del av undervisningen. För att det ska bli möjligt behöver läraren konkretisera kunskapskravens värdeord utifrån det sammanhang där de står i kunskapskraven, det innehåll som har behandlats i undervisningen och utifrån lärarens kännedom om hur undervisningen och uppgiften har utformats. En sådan konkretisering kan innebära att läraren identifierar vilka bedömningsaspekter som ingår i en specifik bedömningsituation. På så sätt kan läraren både göra säkrare bedömningar och utveckla verktyg för att tydliggöra bedömningsgrunderna för eleverna.

Det är Skolverkets förhoppning att skriften ska kunna utgöra ett stöd för vidare diskussioner kring bedömning och undervisning mellan kollegor. Läs den gärna tillsammans med andra stödmaterial från Skolverket som också bygger på idén att med hjälp av bedömningsaspekter konkretisera kunskapskraven. I stöd materialet *Bedömningsaspekter* presenteras exempel på bedömningsaspekter samt en modell för hur lärare kan konkretisera kunskapskraven. Stöd materialet visar också på bedömningens roll i planeringen och genomförandet av undervisningen. *Diskutera – kunskapskraven* är ett annat material som har tagits fram för att inspirera lärare till att göra kollegiala bedömningar av elevernas arbeten. Detta och annat stöd för bedömning finns publicerat på Skolverkets webbplats.

1 Se Bilaga 1 för en sammanställning av hur informationshantering, källanvändning och källkritik framträder i Lgr 11.

Sammanhanget bestämmer hur värdeorden ska tolkas

I det här materialet diskuteras hur man kan tolka och förstå värdeorden i de delar av kunskapskraven som rör källanvändning i olika ämnen. Vad innebär det att elevens resonemang är **enkla**, **utvecklade** eller **välutvecklade**, och hur kan lärare urskilja och bedöma detta?

Hur man tolkar värdeorden måste nästan alltid avgöras av sammanhanget. Det är inte meningen att värdeorden ska ha en fast betydelse som är direkt överförbar från en undervisningssituation till en annan. Istället är det den undervisande läraren som avgör vilken eller vilka delar av kunskapskraven som bedömningen ska utgå ifrån, och utifrån detta val och det konkreta undervisningsinnehållet definierar vilka bedömningsaspekter som kan användas för att konkretisera bedömningens utgångspunkter.

Det här materialet lyfter fram hur **enkla**, **utvecklade** respektive **välutvecklade** resonemang om källors och informations användbarhet kan kännas igen och vilken innebörd värdeorden kan ges i en konkret bedömningssituation. Vid bedömningen av ett annat arbetsområde skulle läraren eventuellt behöva tolka samma ord på ett annat sätt. Detta innebär att det varken är möjligt eller önskvärt att slå fast en tolkning av ett enskilt värdeord en gång för alla. Vissa aspekter av värdeorden kan vara mer eller mindre desamma oavsett sammanhanget, men det kan även finnas andra aspekter som är unika för ett visst ämne eller centralt innehåll.

Elevexemplen och hur de har tagits fram

Skolverket har tillsammans med lärare konstruerat uppgifter som svarar mot den utvalda delen av kunskapskraven i de fyra ämnena. Uppgifterna har varit relativt öppna till sin karaktär för att ge eleverna utrymme att visa kvalitet på flera olika sätt, men också för att generera elevsvar som kan representera kunskapskravens formuleringar för alla olika betygsnivåer.

Det bör understrykas att bedömningssituationen har föregåtts av undervisning där eleverna har getts förutsättningar att utveckla sitt sätt att resonera om källors användbarhet. Lärarna har i undervisningen vinnlagt sig om att tydliggöra och låta eleverna utveckla sina kunskaper utifrån just de bedömningsaspekter som senare legat till grund för bedömningen.

I materialet redovisas inte exakt vilka uppgifter som har legat till grund för elevernas resonemang. Skälet till det är att materialet ska kunna ge vägledning för bedömningen även då resonemangen om källors användbarhet grundar sig på andra typer av uppgifter.

Källanvändning och källkritik i olika ämnen

De olika ämnenas kursplaner och kunskapskrav skriver på delvis olika sätt fram hur källanvändning ska behandlas i undervisningen och bedömas. Det är av stor vikt att läraren planerar undervisning och bedömningssituationer utifrån hur kursplanen i respektive ämne beskriver källhantering i syftet, det centrala innehållet och kunskapskraven. I bilaga 1 finns en sammanställning över hur informationshantering, källanvändning och källkritik framträder i Lgr 11. Det här materialet har dock avgränsats

till att kommentera en formulering i kunskapskraven som lyder nästan likadant i de olika ämnena.

Utdrag ur kunskapskraven för betyget A i årskurs 6. De understrukna delarna är de som tas upp i detta kommentarmaterial.

Biologi	Historia	Religionskunskap	Svenska/Svenska som andraspråk
Eleven kan söka naturvetenskaplig information och använder då olika källor <u>och för välutvecklade resonemang om informationens och källornas användbarhet.</u>	Eleven kan använda historiskt källmaterial för att dra enkla slutsatser om människors levnadsvillkor, <u>och för då välutvecklade resonemang om källornas användbarhet.</u>	<i>Eleven kan söka information om religioner och andra livsåskådningar och använder då olika typer av källor på ett väl fungerande sätt <u>samt för välutvecklade resonemang om informationens och källornas användbarhet.</u></i>	Eleven kan söka, välja ut och sammanställa information från ett avgränsat urval av källor <u>och för då välutvecklade resonemang om informationens användbarhet.</u>

Att resonera om källornas och informationens användbarhet

Den aktuella delen av kunskapskraven i detta material handlar om att kunna ”föra resonemang om källornas och/eller informationens användbarhet”. Denna formulering återkommer med smärre variationer i kunskapskraven för de ämnen materialet tar upp. Vad innebär *användbarhet*, och hur förhåller det sig till kravformuleringarna i årskurs 9 där eleverna ska resonera om källornas *trovärdighet och relevans*?

Utgångspunkten har varit att en källas användbarhet kan värderas ur olika perspektiv:

- *Relevans* handlar om i vilken mån källan är användbar i förhållande till frågeställningen. En och samma källa kan vara relevant för att svara på vissa frågor, men obrukbar i relation till andra frågor.
- Att anlägga värderingsperspektivet *trovärdighet* innebär att ställa klassiska källkritiska frågor om källans avsändare, syfte och tendens. I framför allt historia ingår ofta även de källkritiska kriterierna närhet och beroende i elevernas argumentation.

Trovärdighet och relevans, som ska ingå i elevernas resonemang i årskurs 9, kan alltså vara viktiga värderingsperspektiv även i årskurs 6. Men formuleringen av kunskapskraven för årskurs 6 – informationens och källornas *användbarhet* – öppnar också för andra värderingsperspektiv som inte är fullt lika avancerade:

- *Användarvänlighet* handlar om i vilken mån informationen i källan är tillgänglig för den enskilde eleven, till exempel genom att språket och innehållet är anpassat

för en yngre läsare. Det är viktigt att eleverna lär sig värdera källor ur det perspektivet för att de gradvis ska utveckla sin förmåga att självständigt söka och använda information i lämpliga källor.

- Ett annat lite enklare värderingsperspektiv, som i detta material betonas särskilt i svenska, benämns här som *användbarhet i förhållande till uppgiftens syfte*. Det handlar här om att eleverna resonerar om vilka konsekvenser användandet av olika källor kan få i ett tänkt scenario där en lärare ska använda källorna för att förbereda sina elever i årskurs 5 på att få betyg från och med årskurs 6.

Det är tänkbart att en elev i årskurs 6 skulle kunna föra ett enkelt resonemang om källors användbarhet som enbart använder sådana enklare värderingsperspektiv, utan att riktigt komma in på frågor om relevans och trovärdighet. Det skulle dock inte gå i årskurs 9, där relevans och trovärdighet står uttryckligen i kunskapskraven. Därför är det också viktigt att lärare redan tidigt tar upp olika värderingsperspektiv i undervisningen och låter eleverna värdera källors användbarhet ur en mängd synvinklar.

Gemensamma bedömningsaspekter för olika ämnen

I detta material används tre bedömningsaspekter som återkommer i beskrivningen av alla de representerade ämnena. De tre bedömningsaspekterna – *resonemangens källkritiska bredd, konkretisering* och *kontextualisering* – har tagits fram genom att analysera elevsvaren och beskriva kvaliteterna på ett sätt som kan tydliggöra olika kvalitativa nivåer. Det bör understrykas att Skolverket inte haft som utgångspunkt att betona vare sig skillnader eller likheter mellan ämnena. Att dessa tre bedömningsaspekter återkommer kan förklaras av att förmågan att hantera källor har vissa generella kännetecken oavsett ämne.

Detta innebär dock inte att bedömningsaspekterna är identiska på mer detaljerad nivå. Materialet uppvisar både likheter och skillnader mellan ämnena. De skillnader som framträder beror ibland på ämnenas särarter. Exempelvis syns de källkritiska kriterierna närhet och beroende särskilt tydligt i avsnittet om historia. I andra fall har utformningen av en specifik uppgift varit mer styrande för hur bedömningsaspekterna används än själva ämnets karaktär.

BIOLOGI

I det här kapitlet kommenteras den del av kunskapskraven i biologi som utgår från förmågan att *använda kunskaper i biologi för att granska information, kommunicera och ta ställning i frågor som rör hälsa, naturbruk och ekologisk hållbarhet.*

Kunskapskrav för betyget E i slutet av årskurs 6	Kunskapskrav för betyget C i slutet av årskurs 6	Kunskapskrav för betyget A i slutet av årskurs 6
Eleven kan söka naturvetenskaplig information och använder då olika källor och för enkla resonemang om informationens och källornas användbarhet.	Eleven kan söka naturvetenskaplig information och använder då olika källor och för utvecklade resonemang om informationens och källornas användbarhet.	Eleven kan söka naturvetenskaplig information och använder då olika källor och för välutvecklade resonemang om informationens och källornas användbarhet.

Uppgiften som ligger till grund för elevexemplen

Den uppgift som elevarbetena utgår ifrån går ut på att resonera om fem olika texters användbarhet för att få information om fördelar och nackdelar med ekologisk odling. De texter som ingår i uppgiften är information från organisationen KRAV:s webbplats, två debattartiklar från Dagens nyheter respektive Svenska dagbladet, en insändare och en bloggtext.

Den undervisning som har föregått bedömningsituationen har behandlat följande centrala innehåll:

- *Människans beroende av och påverkan på naturen och vad detta innebär för en hållbar utveckling. Ekosystemtjänster, till exempel nedbrytning, pollinering och rening av vatten och luft.*
- *Tolkning och granskning av information med koppling till biologi, till exempel i fakta-texter och tidningsartiklar.*

Bedömningsaspekter

Här beskrivs översiktligt ett antal möjliga bedömningsaspekter för den aktuella delen av kunskapskraven. Det vill säga vad man som lärare kan utgå ifrån när man bedömer hur utvecklade resonemang eleven för om informationens användbarhet. I nästa avsnitt konkretiseras bedömningsaspekterna ytterligare i mötet med verkliga elevexempel.

De här aspekterna har lärarna sett som möjliga utgångspunkter i bedömningen:

Resonemangens källkritiska bredd

Bedömningsaspekten *resonemangens källkritiska bredd* gäller i vilken omfattning eleven lyckas identifiera de styrkor och svagheter som olika källor har utifrån varierade värderingsperspektiv.

Konkretisering

Bedömningsaspekten *konkretisering* används för att bedöma i vilken utsträckning eleven förtydligar och exemplifierar sina resonemang genom tydliga hänvisningar till källorna.

Kontextualisering

Bedömningsaspekten *kontextualisering* gäller i vilken mån eleven värderar källornas användbarhet utifrån kunskaper om ämnesinnehållet eller sammanhanget där källorna kommit till och använts.

Bedömningen av hur utvecklade resonemang eleven för utgår från dessa bedömningsaspekter. Men om läraren vill göra en helhetsbedömning av elevens resonemang kan hon eller han behöva väga samman de olika aspekterna och vikta dem mot varandra. Ett resonemang kan sammantaget bedömas vara utvecklat genom att styrkan i någon av bedömningsaspekterna, till exempel *resonemangens källkritiska bredd* eller *kontextualisering*, uppväger att resonemanget är enkelt utifrån en annan aspekt, till exempel *konkretisering*.

Elevexempel och kommentarer

I det här avsnittet illustreras de tre bedömningsaspekterna med konkreta elevexempel. Varje bedömningsaspekt presenteras för sig, med kommenterade elevexempel för att illustrera de kännetecken på olika nivåer som beskrivs.

Resonemangens källkritiska bredd

Bedömningsaspekten *resonemangens källkritiska bredd* gäller i vilken omfattning eleven tar upp relevanta argument om källornas användbarhet. I vilken grad lyckas eleven identifiera de styrkor och svagheter som olika källor har? I vilken mån kan eleven tillämpa de varierade värderingsperspektiv som är relevanta i sammanhanget? De värderingsperspektiv som är fruktbara att tillämpa i förhållande till uppgiften och källmaterialet är följande: *relevans i förhållande till frågeställningen*, *trovärdighet* och *användarvänlighet*. Att värdera källorna utifrån värderingsperspektivet *relevans i förhållande till frågeställningen* kan innebära att eleven tar upp vilken information källorna kan ge, men också i vilken mån källan kan ge svar på de frågeställningar eleven har. Värderingsperspektivet *trovärdighet* blir synligt när eleven resonerar om källans tendens. Det kan också framkomma då eleven fokuserar vilka kunskaper i den aktuella frågan (eller brist därpå) som avsändaren redovisar.

Exempel på enkla resonemang

De elevresonemang som bedömts som enkla kännetecknas av att eleven i begränsad utsträckning identifierar de styrkor och svagheter som källorna har, och att eleven endast använder något relevant värderingsperspektiv i sina resonemang om källornas användbarhet. I exemplet nedan tar eleven endast upp ett värderingsperspektiv, **relevans i förhållande till frågeställningen**. Eleven börjar med att kommentera texten från KRAV:

KRAV:s text var väldigt bra för den skrev vad som är bra med ekologiskt jordbruk och vad man gör på ett ekologiskt jordbruk. Den beskrev skillnaden mellan ekologiskt jordbruk och vanligt jordbruk. Det som är dåligt är att den skrev inga nackdelar.

Elevens positiva värdering av texten ifråga bygger här helt och hållet på att texten ger relevant information för uppgiften: *den skrev vad som är bra med ekologiskt jordbruk*. På samma sätt beskriver eleven textens svaghet utifrån att den inte tar upp några nackdelar, det vill säga att den kunde innehålla mer information som skulle vara relevant för uppgiften.

En annan elev beskriver texten från Dagens nyheter och insändaren som olämpliga att använda och värderar dessa båda källor ur enstaka värderingsperspektiv:

DN-artikeln är svårast att förstå för den har så jobbiga ord och insändaren är väldigt vinklad.

Eleven värderar här DN-artikeln utifrån dess användarvänlighet (är svårast att förstå för den har så jobbiga ord). Vad gäller värderingen av insändaren lyfter eleven att den är vinklad, och gör därmed en ansats till att använda sig av värderingsperspektivet trovärdighet. Detta utvecklas dock inte vidare, till exempel genom att diskutera hur den är vinklad och vad det leder till för trovärdighetsproblem. Eleven förmår alltså anlägga enstaka värderingsperspektiv på de utvalda texterna, men utvecklar inte sina resonemang om användbarheten och tillämpar inte flera värderingsperspektiv på samma text.

Exempel på utvecklade resonemang

De elevexempel som bedömts som utvecklade kännetecknas ofta av att eleverna identifierar flera styrkor och svagheter som källorna har, och att eleverna värderar källorna ur flera relevanta perspektiv. I exemplet nedan börjar eleven med att resonera kring artikeln från Dagens nyheter:

Jag skulle välja DN-artikeln. Den ger bra kunskaper om ekologisk odling och förklarar bra. Den har många bra fördelar och nackdelar om att odla ekologiskt. Texten är från början en artikel och det gör att texten förklarar på ett mer avancerat sätt vilket gör att den är lättare att förstå. Texten har vissa brister men inga som är väldigt allvarliga som märks tydligt. Därför tycker jag att man ska läsa DN-artikeln. Texten kan vara lite krånglig med vissa svåra ord men text tre är fortfarande bäst i min åsikt. Den ger en bra kunskap om att odla ekologiskt och bra förklaringar.

I detta resonemang tillämpar eleven två av de relevanta värderingsperspektiven, **användarvänlighet** och **relevans**. Relevansen motiveras utifrån textens innehåll (*den har många bra fördelar och nackdelar* och *den ger bra kunskaper om ekologisk odling och förklarar bra*). Därigenom visar eleven varför texten är rimlig att välja. Diskussionen av textens lämplighet som källa utvecklas genom att eleven nämner både för- och nackdelar utifrån värderingsperspektivet användarvänlighet: å ena sidan har texten tydliga förklaringar, vilket gör att den är lättare att förstå, å andra sidan kan läsningen

försvåras då texten kan vara lite krånglig med vissa svåra ord. När eleven går vidare och diskuterar mindre lämpliga texter blir diskussionen kortare:

SvD-artikeln tycker jag är sämre än de andra, eftersom där bara står nackdelar med ekologisk odling. Vissa saker är enligt mig felaktiga. Samma sak med insändaren. Den är kort och innehåller inte några fördelar med ekoodling.

I detta resonemang använder eleven återigen **relevansperspektivet**, genom att lyfta fram att båda dessa texter ensidigt presenterar nackdelar med ekologisk odling. Eleven nämner också ett tänkbart **trovärdighetsproblem** med SvD-artikeln: *vissa saker är enligt mig felaktiga*. Detta resonemang utvecklas dock inte. På det hela taget visar svaret att eleven kan föra utvecklade resonemang om en källas användbarhet, vilket tydligt visas i diskussionen av DN-artikeln. För att kunna bedömas som välutvecklat skulle dock trovärdighetsperspektivet behöva utvecklas i diskussionen av SvD-artikeln, och helst också i diskussionen kring någon av de andra två texterna.

Exempel på välutvecklade resonemang

De elevsvar som bedömts som välutvecklade kännetecknas av att de i stor utsträckning identifierar de styrkor och svagheter som de olika källorna har. I de välutvecklade resonemangen används de olika värderingsperspektiven på ett sätt som är tydligt anpassat till respektive källa. I exemplet nedan börjar eleven med att resonera om **relevansen** i de två artiklarna från Svenska dagbladet och Dagens nyheter:

Svenska dagbladet och Dagens nyheter tillsammans är mest användbara. SvD-artikeln visar bara en sida, antiekosidan. Därför är den inte så bra ensam. Men DN-artikeln som är ett svar på den kompletterar den genom att visa den andra sidan, sidan för eko.

Först konstaterar eleven att de två artiklarna blir användbara källor tillsammans. Detta motiveras med att den ena artikeln *visar bara en sida, antiekosidan*, medan den andra *kompletterar den genom att visa den andra sidan*. På så sätt visar eleven tydligt att båda texterna är relevanta för uppgiften. Därefter tillämpar eleven andra värderingsperspektiv på texterna:

Alla som har uttalat sig i de texterna är forskare på SLU (Svenska lantbruksuniversitetet). Det är alltså proffs, inte vanliga människor som bara säger sin åsikt utan att efterforska först. Även om texterna kompletterar varandra så är de själva ganska ensidiga, särskilt SvD-artikeln. Ingen av texterna visar några källor till forskningsresultaten de hänvisar, alltså är det svårt att bedöma trovärdigheten i texterna. SvD och DN var lika bra, men DN:s var lite svårskrivna. SvDs text var skriven i punkter, vilket var tydligare.

Här tillämpas först värderingsperspektivet **trovärdighet**. Eleven lyfter fram att de som uttalar sig i frågan i båda texterna är forskare på SLU: *Det är alltså proffs, inte vanliga människor som bara säger sin åsikt utan att efterforska först*. Samtidigt noterar eleven att *ingen av texterna visar några källor till forskningsresultaten*, vilket innebär att eleven

både lyfter styrkor och svagheter i båda texternas trovärdighet. Eleven sammanfattar sitt resonemang med att de två artiklarna var lika bra, men lägger också till värderingsperspektivet **användarvänlighet** genom att konstatera att DN-artikeln *var lite svårskrivnen* jämfört med den tydligare SvD-artikeln.

När det gäller källor som är olämpliga för uppgiften använder sig eleven av värderingsperspektivet **trovärdighet** på insändaren och bloggtexten:

De är båda väldigt styrda av känslor. Insändaren bygger på personlig erfarenhet och antaganden. Det står att författaren aldrig har blivit sjuk av besprutade bananer. Men det behöver ju inte stämma för alla. Det står också att företag bara sätter ekologiska etiketter på varorna och säljer för dubbla priset, det är antaganden och spekulationer, inte fakta. Bloggtexten använder en metod som går ut på att skrämman folk med hot och överdrivna "forskningsresultat". I texten står det att ickeekologiskt kommer leda till en säker död för mänskligheten och att den enda räddningen är att äta ekologiskt.

Eleven konstaterar att båda texterna är *väldigt styrda av känslor*, men stannar inte vid denna generella utsaga, utan ifrågasätter trovärdigheten i de påståenden som står i texterna. Eleven framhåller att insändaren dels bygger på oriktiga generaliseringar (*men det behöver ju inte stämma för alla*), dels på ren spekulation, medan bloggtexten använder skräckpropaganda *som går ut på att skrämman folk med hot och överdrivna "forskningsresultat"*.

Sammantaget visar detta exempel att eleven förmår tillämpa alla de tre värderingsperspektiven där det är relevant att göra det, det vill säga på de källor som faktiskt är användbara för uppgiften. Det går att invända att eleven skulle kunna tillämpa värderingsperspektiven relevans och användarvänlighet även på de olämpliga källorna, men i detta fall är användningen av trovärdighetsperspektivet så effektiv att detta knappast behövs. Till exempel är kritiken av insändarens trovärdighet så tydlig att det inte spelar någon roll om texten är lättläst. Därför anses denna elev visa upp en välutvecklad bredd i sitt källkritiska resonemang.

Konkretisering

Bedömningsaspekten *konkretisering* används för att bedöma i vilken utsträckning eleven förtydligar och exemplifierar sina resonemang genom tydliga hänvisningar till källorna. Genom att citera väl valda passager i källorna eller referera innehållet på ett rättvisande sätt kan konkretiseringar bidra till att underbygga elevens argument om källornas användbarhet. Konkretisering kan också innebära att eleverna identifierar vilket konkret innehåll som saknas i olika källor för att de ska vara relevanta i förhållande till frågeställningen.

Exempel på enkla resonemang

De elevsvar som bedömts som enkla kännetecknas av att de innehåller ett fåtal relevanta konkretiseringar som förtydligar resonemanget. Resonemangen präglas i stället av att de är allmänt hållna. Enstaka konkretiseringar kan förekomma, men de bidrar

sällan till att förtydliga resonemangen. Följande elevsvar kännetecknas endast av enkel konkretisering:

Jag tycker att KRAV-texten är bäst för fördelar det med nackdelar tycker jag alla var ganska överdrivna men det blir nog SvD-artikeln för nackdelar. De 2 är mest sannolika, de andra var ju bara nån bonde och en blogg. De ger också mest fakta om fördelarna och nackdelarna. Det var ingen som hade båda, alla var inriktade på att ett bara var bra eller dåligt. Krav hade bara bra grejer, men det finns ju vissa nackdelar och precis tvärtemot med den andra. Det finns ju både nack- och fördelar.

Eleven identifierar KRAV-texten och SvD-artikeln som de lämpligaste artiklarna, utifrån att den ena är bäst för fördelar och den andra för nackdelar. Eleven går dock inte in på att beskriva dessa för- eller nackdelar närmare, utan fortsätter att resonera på ett mycket allmänt plan, där det endast konstateras att de två källorna ger också mest fakta och att KRAV-texten hade bara bra grejer. Resonemanget närmar sig en konkretisering i samband med att eleven kritiserar insändaren, även om det inte lyckas:

Den där bonden, han skrev en anledning till att man skulle äta oekologiskt. Man blir ju inte sjuk! Han är inte pålitlig utan bara dum.

Även om eleven här kan sägas identifiera ett trovärdighetsproblem i insändaren, så är redogörelsen för detta problem bristfällig: den anledning som insändaren ger till att man skulle äta oekologiskt refereras inte, och istället för att tydliggöra sitt resonemang med ett lämpligt citat eller referat av vad insändaren faktiskt säger så fastnar eleven i ett irrelevant sidospår, att uttrycka sina känslor inför insändarens resonemang.

Exempel på utvecklade resonemang

De elevsvar som bedömts som utvecklade kännetecknas av att de innehåller några fungerande konkretiseringar som bidrar till att förtydliga resonemanget. Resonemangen är inte rakt igenom allmänt hållna utan innehåller vissa tydliga hänvisningar till källornas innehåll, vilka bidrar till att utveckla och underbygga resonemanget. Elevsvaret nedan har bedömts som utvecklat:

KRAV-texten är mest användbar. De flesta andra känns ganska vinklade, den här texten kan också tolkas som vinklad men jag tyckte den var bäst. Man får veta mycket om ekologisk odling, det står till exempel så här: "Ekologisk odling gynnar den biologiska mångfalden, fler blommande ogräs på åkern gör till exempel att där också kan bli fler insekter och fåglar som lever av insekterna."

Eleven väljer KRAV-texten som användbar, och motiverar detta utifrån att den ger relevant information. Eleven underbygger sedan detta genom ett lämpligt citat från texten: *Ekologisk odling gynnar den biologiska mångfalden, fler blommande ogräs på åkern gör till exempel att där också kan bli fler insekter och fåglar som lever av insekterna.* Även när eleven diskuterar mindre lämpliga källor används en tydlig konkretisering:

Insändaren och bloggtexten är inte så användbara. Den ena var supervinklad för ekologisk odling och den andra var lika vinklad åt andra hållet. I insändaren som en bonde har skickat in, så finns det brister: t ex att det inte står något om hur det påverkar miljön med vanlig odling (oekologisk) vilket man vill veta.

I detta resonemang kritiserar eleven båda texternas trovärdighet utifrån tendens. Detta underbyggs dock inte, utan eleven konstaterar bara att de är vinklade åt varsitt håll. Eleven kritiserar också relevansen i insändaren. Här förekommer en konkretisering, då eleven specificerar vilken information som skulle ha ökat relevansen: *något om hur det påverkar miljön med vanlig odling (oekologisk) vilket man vill veta*. Även om konkretiseringarna alltså är ojämnt förekommande, så finns det några med som tydligt bidrar till att underbygga och utveckla elevens resonemang.

Exempel på välutvecklade resonemang

De elevsvar som bedömts som välutvecklade kännetecknas av att de ofta innehåller flera fungerande konkretiseringar som bidrar till att förtydliga resonemanget. Resonemangen innehåller tydliga hänvisningar till källornas innehåll, vilka bidrar till att utveckla och underbygga tankegångarna. Följande elevexempel har bedömts som välutvecklat i detta avseende:

I SvD-artikeln tog de bara upp nackdelar med ekologisk odling. Det var i och för sig bra, eftersom man ofta bara tar upp fördelarna med ekologisk odling. I texten står det "Ekologiska livsmedel är inte giftfria". Det tyckte jag var lite konstigt eftersom man inte kan generalisera på det sättet. Alla livsmedel släpper ju ut lite naturovännliga ämnen även om de inte gör det när de odlas. Det släpps ju ut mycket avgaser vid transport, till exempel.

Eleven resonerar här om SvD-artikeln utifrån relevans och trovärdighet. Resonemanget om textens trovärdighet konkretiseras, först med ett direkt citat från texten, och därefter med ett förtydligande resonemang som visar inte bara att eleven upplever påståendet som tveksamt, utan också varför. Senare diskuterar eleven insändaren på följande vis:

Avsändaren till text fyra kallade sig "Bonden som inte låter sig luras". Jag blev förvånad när jag såg att signaturen var en bonde. Visst, han hade inte blivit sjuk av att äta besprutade bananer, men odlarna kanske dör i förtid eller blir sjuka på andra sätt. Dessutom verkade inte bonden förstå att det i detta fallet inte bara handlar om honom själv, utan även om klimatet som inte mår så bra pga utsläppen.

Återigen konkretiserar eleven sitt resonemang med hjälp av ett direkt citat från texten. Därefter refererar eleven också delar av textens innehåll, och tydliggör återigen vilka problem eleven ser i skribentens resonemang.

Kontextualisering

Bedömningsaspekten *kontextualisering* gäller i vilken mån eleven värderar källornas användbarhet utifrån kunskaper om ämnesinnehållet eller sammanhanget där källorna kommit till och använts. Resonemangen kan både bli mer utvecklade och mer underbyggda genom att eleven relaterar den information som källorna ger till sina mer generella kunskaper om ekologisk odling.

Att kontextualisera källorna har bedömts vara en avancerad del av ett källkritiskt resonemang i årskurs 6. Inte ens i välutvecklade resonemang är det alltid nödvändigt med kontextualisering, men när det förekommer är det en viktig kvalitet som gör resonemangen mer utvecklade och därför påverkar bedömningen. Förmågan att kunna använda sina kunskaper i biologi för att resonera om källors användbarhet behöver inte vara fullt utvecklad redan i årskurs 6.

Exempel på enkla resonemang

De elevsvar som bedömts som enkla kännetecknas av att eleven i stort sett inte uppvisar några resonemang som kontextualiserar källorna. I den mån kontextualisering förekommer är den av mycket enkel karaktär. Elevexemplet nedan kännetecknas av enkel kontextualisering:

KRAV-texten handlar om fördelar det står som en lista bara med fördelar i texten. Detsamma med SvD-artikeln fast det står nackdelar i den texten. Det är oftast sant det som skrivs i båda texterna men SvD är lite falsk enligt mina kunskaper men ändå en bra text som påverkar en konsument. KRAV-texten kunde vara mer luftigt skriven. Som läsare kan det vara svårt att läsa text som är ihopskriven som en liten klump.

Insändaren är inte så bra. Det är en insändare som inte tycks veta så mycket om ekoodling, och det är lätt att se att denna person inte tycker om ekoodling. Det mesta i insändaren är inte riktigt på den sanna sidan. Och den ger bara nackdelar.

I det här exemplet gör eleven ansatser till kontextualisering för att kritisera både SvD-artikeln och insändaren. Eleven ifrågasätter trovärdigheten i de båda texterna eftersom eleven bedömer informationen som *lite falsk* respektive *inte riktigt på den sanna sidan*. För att underbygga sitt påstående om SvD-artikelns information hänvisar eleven till sina kunskaper, men utvecklar inte vilka kunskaper som får henne eller honom att ifrågasätta artikelns sanningshalt. Därför fungerar inte denna kontextualisering som stöd för resonemanget. Om eleven hade specificerat vilka kunskaper och vilken information från källan som inte stämmer överens hade kontextualiseringen kunnat fungera.

Exempel på utvecklade resonemang

Några av de elevsvar som bedömts som utvecklade kännetecknas av att eleven gör enkla fungerande hänvisningar till kontexten för att föra ett resonemang om en källas användbarhet. Följande elevexempel har bedömts som utvecklat i detta avseende:

Krav-texten visar fördelar och SvD-artikeln visar nackdelar. Avsändarna i båda artiklarna är konkreta och har i mycket punktform förklarat fördelar och nackdelar. De har inte argumenterat särskilt mycket om saken, t ex har kravartikeln bara fördelar och SvD bara nackdelar. De har med många olika saker om förklarar vad ekoodling innebär. Krav har ju funnits länge och är populärt, så man borde kunna lita på den ganska mycket.

Här resonerar eleven om de två texternas relevans och trovärdighet. I slutet av texten kommer ett kontextualiserande resonemang om KRAV-textens trovärdighet: *Krav har ju funnits länge och är populärt, så man borde kunna lita på den ganska mycket.* Eleven använder här sina kontextuella kunskaper om KRAV som organisation för att motivera varför dess information borde gå att lita på.

Exempel på välutvecklade resonemang

Flera av de elevsvar som bedömts som välutvecklade kännetecknas av att eleven använder sin kunskap om kontexten för att fördjupa resonemanget om en källas användbarhet. I nedanstående elevexempel förekommer några olika kontextualiseringar. Först diskuterar eleven de mer lämpliga källorna:

Krav fokuserar ju på fördelarna eftersom att deras syfte är att «göra reklam» för ekologisk mat, och nämmer inga nackdelar. Samma sak är det med SvD:s text, fast med motsatt åsikt, så båda texterna är väldigt enkelriktade. Jag tyckte det lät konstigt när SvD-artikeln sa att ekologiska odlingar innehöll gifter fast en av grejerna med eko-odling är ju att man inte odlar med gifter.

I detta resonemang förekommer två olika kontextualiseringar som stöd för elevens värderingar. För det första resonerar eleven om begränsningar i KRAV-textens relevans utifrån en diskussion om organisationens syfte: *deras syfte är att "göra reklam" för ekologisk mat.* Sedan lyfter eleven en invändning emot SvD-artikeln påstående om gift i ekologiska odlingar: *fast en av grejerna med eko-odling är ju att man inte odlar med gifter.* Detta utgör ett tydligt exempel på hur eleven använder sina ämneskunskaper för att diskutera en källas trovärdighet. Med ännu djupare ämneskunskaper kunde eleven ha lyft upp att gifter från det konventionella jordbruket sprids till ekologiska odlingar.

Eleven använder kontextualisering även i diskussionen av de källor som bedöms som olämpliga (insändaren och bloggtexten):

Båda är skrivna av väldigt partiska och enkelriktade avsändare. Till exempel bonden som gissningsvis inte är ekologisk och förlorar pengar på allt ekologiskt som säljs. Hen som skriver vet ju inte hur det är för andra som ätit oekologisk mat, och hen vet ju fortfarande inte om hen har gifter inuti sin kropp och hur det kommer att påverka hen i framtiden. I bloggtexten skrev bloggaren att cancer, allergier och andra sjukdomar skulle försvinna om vi bara åt ekologisk mat. Vilket inte borde vara sant eftersom förr i tiden så fanns det inte gifter att spruta in i maten, men man fick ändå sjukdomar som allergier och cancer så det hittar hen bara på tror jag.

Först diskuterar eleven insändarens tänkbara ekonomiska syfte, vilket kan ses som en enkel form av kontextualisering. Sedan utvecklar eleven sin kritik av insändaren genom att resonera om trovärdigheten i insändarens påstående att denne själv inte blivit sjuk av konventionellt odlad mat: *”Hen som skriver vet ju inte hur det är för andra som ätit oekologisk mat, och hen vet ju fortfarande inte om hen har gifter inuti sin kropp och hur det kommer att påverka honom i framtiden”*. Eleven ifrågasätter alltså insändarens slutsats genom att invända att dennes egen erfarenhet inte går att generalisera hur som helst, vilket kan ses som en form av kontextualisering. Eleven tycks här använda vissa grundläggande kunskaper om biologi och naturvetenskaplig metod för att ifrågasätta en slutsats grundad på en personlig erfarenhet. Eleven förefaller också använda kunskaper om att en del gifter lagras i kroppen för att avfärda insändarens slutsats.

Slutligen ifrågasätter eleven bloggtextens trovärdighet genom att resonera om hur troligt det är att alla sjukdomar försvinner bara man äter ekologisk mat. Här använder eleven återigen rimliga kontextualiserande resonemang: *förr i tiden så fanns det inte gifter att spruta in i maten, men man fick ändå sjukdomar som allergier och cancer*. Sammantaget utgör alltså detta ett exempel på flera välutvecklade kontextualiseringar som stöder elevens resonemang om källornas användbarhet.

HISTORIA

I det här kapitlet kommenteras den del av kunskapskraven i historia som utgår från förmågan att *kritiskt granska, tolka och värdera källor som grund för att skapa historisk kunskap*.

Kunskapskrav för betyget E i slutet av årskurs 6	Kunskapskrav för betyget C i slutet av årskurs 6	Kunskapskrav för betyget A i slutet av årskurs 6
Eleven kan använda historiskt källmaterial för att dra enkla slutsatser om människors levnadsvillkor, och för då enkla resonemang om källornas användbarhet.	Eleven kan använda historiskt källmaterial för att dra enkla slutsatser om människors levnadsvillkor, och för då utvecklade resonemang om källornas användbarhet.	Eleven kan använda historiskt källmaterial för att dra enkla slutsatser om människors levnadsvillkor, och för då välutvecklade resonemang om källornas användbarhet.

Uppgiften som ligger till grund för elevexemplen

Den uppgift som elevexemplen utgår ifrån går ut på att välja ut två källor eller tolkningar av en uppsättning texter, och utifrån dessa resonera om hur användbara de är för att få kunskap om hur livet var i 1800-talets Sverige. De texter som eleverna diskuterar i exemplen är ett utdrag ur bonden Gustaf Perssons dagbok, ett utdrag ur högreståndskvinnan Charlotte Garneijns dagbok och ett utdrag ur en skoljournal. Uppgiften innehöll också två andra texter, båda tolkningar, som dock inte används av eleverna.

Den undervisning som har föregått bedömningsituationen har behandlat följande centrala innehåll:

- *Vad historiska källor, till exempel dagböcker och arkivmaterial, kan berätta om Sveriges historia och om likheter och skillnader i levnadsvillkor för barn, kvinnor och män, samt*
- *Vad begreppen förändring, likheter och skillnader, kronologi, orsak och konsekvens, källor och tolkning betyder och hur de används i historiska sammanhang.*

Bedömningsaspekter

Här beskrivs översiktligt ett antal möjliga bedömningsaspekter för den aktuella delen av kunskapskraven. Det vill säga vad man som lärare kan utgå ifrån när man bedömer hur utvecklade resonemang eleven för om källornas användbarhet. I nästa avsnitt konkretiseras bedömningsaspekterna ytterligare i mötet med verkliga elevexempel.

De här aspekterna har lärarna sett som möjliga utgångspunkter i bedömningen:

Resonemangens källkritiska bredd

Bedömningsaspekten *resonemangens källkritiska bredd* gäller i vilken omfattning eleven lyckas identifiera de styrkor och svagheter som olika källor har utifrån varierade värderingsperspektiv.

Konkretisering

Bedömningsaspekten *konkretisering* används för att bedöma i vilken utsträckning eleven förtydligar och exemplifierar sina resonemang genom tydliga hänvisningar till källorna.

Kontextualisering

Bedömningsaspekten *kontextualisering* gäller i vilken mån eleven värderar källornas användbarhet utifrån kunskaper om ämnesinnehållet eller sammanhanget där källorna kommit till och använts.

Bedömningen av hur utvecklade resonemang eleven för utgår från dessa bedömningsaspekter. Men om läraren vill göra en helhetsbedömning av elevens resonemang kan hon eller han behöva väga samman de olika aspekterna och vikta dem mot varandra. Det innebär att ett resonemang sammantaget kan bedömas vara utvecklat genom att styrkan i någon av bedömningsaspekterna, till exempel *resonemangens källkritiska bredd*, uppväger att resonemanget är enkelt utifrån en annan aspekt, till exempel *konkretisering*. I en sådan sammanvägning är aspekten om *resonemangens källkritiska bredd* den mest grundläggande och därmed den som bör väga något tyngre än de andra.

Elevexempel och kommentarer

I det här avsnittet illustreras de tre bedömningsaspekterna med konkreta elevexempel. Varje bedömningsaspekt presenteras för sig, med kommenterade elevexempel för att illustrera de kännetecken på olika nivåer som beskrivs.

Resonemangens källkritiska bredd

Bedömningsaspekten *resonemangens källkritiska bredd* gäller i vilken omfattning eleven tar upp relevanta argument om källornas användbarhet. I vilken grad lyckas eleven identifiera de styrkor och svagheter som olika källor har? I vilken mån kan eleven tillämpa de varierade värderingsperspektiv som är relevanta i sammanhanget? De värderingsperspektiv som är fruktbara att tillämpa i förhållande till uppgiften och källmaterialet är följande: *relevans i förhållande till frågeställningen, trovärdighet och användarvänlighet*. Att värdera källorna utifrån värderingsperspektivet *relevans i förhållande till frågeställningen* kan innebära att eleven tar upp vilken information källorna kan ge, men också i vilken utsträckning källorna är representativa. Värderingsperspektivet *trovärdighet* blir synligt när eleven använder de källkritiska kriterierna äkthet, närhet, beroende och tendens. *Användarvänlighet* handlar om hur tillgänglig informationen är för eleven, till exempel genom att språket och innehållet är anpassat för en yngre läsare.

Exempel på enkla resonemang

De elevresonemang som bedömts som enkla kännetecknas av att eleven i begränsad utsträckning identifierar de styrkor och svagheter som källorna har, och att eleven endast använder något relevant värderingsperspektiv i sina resonemang om källornas användbarhet.

Jag skulle välja bondens dagbok för att lära mig mer om bondelivet och hur man levde på landet.

Jag skulle också välja skoljournalen för att då får man lära sig om skolan och hur det gick för barnen. Genom att använda dessa källor får jag veta att livet på landet var hårt och att barnen gick i skolan. Man får däremot inte veta vad dom gör på fritiden, hur dom bor eller vilka uppgifter dom gjorde i skolan.

Eleven motiverar urvalet av källorna enbart utifrån deras **relevans** i förhållande till frågeställningen; resonemanget bygger på vilken information källorna kan ge om livet på 1800-talet. Eleven lyckas i resonemanget också identifiera några begränsningar i vilken information de valda källorna ger: *”Man får däremot inte veta vad dom gör på fritiden, hur dom bor eller vilka uppgifter dom hade i skolan.”* Detta kan ses som enkla resonemang om källornas relevans i förhållande till frågeställningen. Eleven kommer inte in på källornas trovärdighet.

Ett annat elevsvar tar fasta på värderingsperspektivet **användarvänlighet**:

Jag skulle välja källa 2 därför att den är väldigt bra skriven och eftersom hon skrev vad hon gjorde under hela dan så man förstod den lätt. En annan fördel är att hon skriver väldigt punktligt till skillnad från dom andra.

Jag skulle också välja källa 1 därför att den var lätt att läsa och förstå. Eftersom den var så kort så kan man läsa den snabbt och lätt. Man kan läsa den flera gånger. En nackdel med källan är att hon använder gamla ord.

Eleven motiverar sitt urval av källor nästan uteslutande med hjälp av användarvänligheten. Valet av källa 2 motiveras med att *den är väldigt bra skriven /.../ så man förstod den lätt*. Källa 1 motiveras också utifrån att den var lätt att läsa och förstå. Även nackdelen med källan, *att hon använder gamla ord*, utgör ett exempel på resonemang utifrån användarvänlighet.

Exempel på utvecklade resonemang

De elevexempel som bedömts som utvecklade kännetecknas ofta av att eleverna identifierar flera styrkor och svagheter som källorna har, och att eleverna värderar källorna ur flera relevanta värderingsperspektiv. I exemplet nedan börjar eleven med att resonera om källornas **trovärdighet** och utifrån det motivera sitt urval:

Jag skulle välja bondedagboken därför att det är en källa och inte en tolkning. Dagboken är skriven 1832 och därför kan man vara säker på att den som skrev faktiskt visste hur det var att leva i Sverige under den tiden eftersom han ju levde då. Jag skulle också använda högreståndskvinnans dagbok därför att det också är en källa och inte en tolkning. Jag valde mellan den och skoljournalen därför att båda är historiska källor till skillnad från exempel 4 och 5 som är tolkningar. Med det betyder det att någon som har tolkat och tagit information från flera källor för att tex skriva en bok hundra år senare. Därför är kvinnans dagbok mer trovärdig för att ingen har tolkat utan hon skrev om sig själv.

I resonemanget identifierar eleven tre av texterna som källor, de övriga två som tolkningar. Eleven ställer källor mot tolkningar och använder den distinktionen för att resonera om källornas trovärdighet utifrån de källkritiska kriterierna närhet (*Dagboken är skriven 1832 och därför kan man vara säker på att den som skrev faktiskt visste hur det var...*) och beroende (*någon som har tolkat och tagit information från flera källor för att t ex skriva en bok hundra år senare...*). Eleven hänvisar också till beroendekriteriet i sin motivering till valet av källa 2: *... för att ingen har tolkat utan hon skrev om sig själv*. Eleven fortsätter sedan med att resonera om de valda källornas **relevans i förhållande till frågeställningen** (hur livet i Sverige var på 1800-talet):

Genom att använda dessa källor får jag veta om hur två personer levde på 1800-talet. I exempel 1 får jag veta hur bonden Gustaf Persson jobbade 1832. /.../ I exempel två får jag veta hur det var att leva i ett annat stånd tror jag. Det verkar som att Charlotte Garneijs var högre stående i samhället eftersom hon berättar om mer sociala saker än jobb /.../ Dom här två exemplen tillsammans visar å ena sidan hur en bonde kunde ha det och å andra sidan hur kanske adeln kunde ha det.

Inledningsvis konstaterar eleven att källorna kan användas för att få veta *om hur två personer levde på 1800-talet*. Därefter beskriver eleven vad respektive källa ger för information. Eleven avslutar resonemanget med att sammanfatta att exemplen visar *hur en bonde kunde ha det och å andra sidan hur kanske adeln kunde ha det*. Därigenom knyter hela stycket an till värderingsperspektivet relevans i förhållande till frågeställningen. Eleven förmår alltså tillämpa båda de relevanta värderingsperspektiven trovärdighet och relevans i förhållande till frågeställningen. Elevens användning av dessa perspektiv anses dock inte välutvecklad, eftersom vissa aspekter saknas i resonemangen. Framför

allt saknas en diskussion om källornas representativitet. Tydligare förekomst av de källkritiska kriterierna äkthet eller tendens hade också kunnat stärka svaret.

Exempel på välutvecklade resonemang

De elevsvar som bedömts som välutvecklade kännetecknas av att de i stor utsträckning identifierar de styrkor och svagheter som de olika källorna har. I de välutvecklade resonemangen används varierade värderingsperspektiv på ett sätt som är tydligt anpassat till respektive källa, så att argumenten är väl grundade i källtexten och/eller uppgiftens utformning. I exemplet nedan börjar eleven med att resonera om källornas **trovärdighet**:

Jag skulle välja bondedagboken och kvinnans dagbok. För det första är dessa två källor faktiskt historiska källor till skillnad från källa 4 och 5 som är tolkningar (som betyder att någon har tolkat och sammanställt information från flera källor). Skoljournalen är också en historisk källa men den har ingen avsändare vilket gör den mindre trovärdig. Källa 1 och 2 verkar vara äkta och är skrivna under 1800-talet vilket gör de trovärdiga när man tänker på närhetsprincipen, alltså att människorna levde under den tiden som dom berättar om.

Eleven väljer ut de båda dagböckerna, utifrån ett resonemang om deras trovärdighet. Eleven utvecklar resonemanget genom att diskutera källorna utifrån de källkritiska kriterierna äkthet (*de är faktiskt historiska källor*), närhet (*de är skrivna under 1800-talet*) och beroende (i resonemanget om att de bortvalda källorna 4 och 5 kännetecknas av att *någon har tolkat och sammanställt information från flera källor*). Dessutom tar eleven upp att bristen på tydlig *avsändare* gör skoljournalen till en mindre trovärdig källa. Eleven fortsätter sedan värderingen av de valda källorna genom att ta upp deras **relevans i förhållande till frågeställningen**:

De två källorna visar också hur människor ur olika stånd kunde leva vilket gör att man kan se fler perspektiv på livet i Sverige under 1800-talet. Genom att använda källa 1 får jag veta hur livet kunde vara för en bonde i november 1832. Bonden Gustaf Persson skriver och berättar om sitt arbete [...]. Genom att läsa källa 2 får jag en annan bild av livet i Sverige på 1800-talet. Källa 2 är en dagbok skriven av Charlotte Garneij 1801. Genom att läsa texten drar jag slutsatsen att Charlotte tillhör ett högre stånd än Gustaf Persson. Jag tror att Charlotte tillhör borgarståndet eller adeln. Genom att läsa den här källan får jag veta hur livet i Stockholm kunde vara under 1800-talet om man tillhörde en högre klass [...].

Eleven diskuterar här vilken information källorna kan ge, och konstaterar att de ger olika perspektiv på livet under 1800-talet, då de två källorna representerar olika stånd. Eleven anger tydligt vad det är för slags information som källorna ger om livet under 1800-talet. Därefter går eleven in på källornas begränsningar, vilket påverkar just källornas relevans i förhållande till frågeställningen:

Det finns brister med källorna och det räcker inte med de här två källorna om man vill kunna besvara frågan "Hur kan vi få kunskap om hur det var att leva i Sverige på 1800-talet?". De här två källorna berättar om hur det var att leva i Sverige på 1800-talet men de berättar inte allt. De berättar ingenting om kyrkan tex och kyrkan var en viktig del under 1800-talet. De berättar inte om hur många som bodde i Sverige eller hur livet var för de flesta. Man kan använda källa 1 och 2 för att få veta hur några hade det men inte alla. Man får inte veta vad människorna i staden jobbade med eller hur det var att gå i skolan. Man skulle behöva fler källor för att kunna besvara frågan ordentligt. Källorna skulle behöva vara oberoende och berätta samma saker om livet som bonde eller om livet i staden, och också berätta om det jag skrev tidigare. Det skulle också vara viktigt att se källor från samma tid. Som nu så är det 30 år mellan källa 1 och 2, så man skulle behöva fler källor från varje tid. Man kan också undra hur representativa källorna är för hela Sverige? Det kanske skiljde sig mellan olika delar av Sverige, så bondens dagbok kanske inte alls stämmer överens med hur det var att vara bonde i en annan del av Sverige. Om man tänker på Charlottes dagbok så är den nog inte representativ för hela Sverige utan bara för en liten del – kvinnor i något högre stånd.

Eleven kan identifiera ett flertal brister med båda källorna. En sådan aspekt är källornas bristande representativitet, vilket eleven tar upp generellt för båda källorna: *Man kan använda källa 1 och 2 för att få veta hur några hade det men inte alla.* Eleven tar också upp möjligheten att källorna inte är representativa för Sverige som helhet, och specificerar detta både för källa 1 (*bondens dagbok kanske inte stämmer överens med hur det var att vara bonde i en annan del av Sverige...*) och för källa 2 (*den [är] nog inte representativ för hela Sverige...*). Eleven lyfter också behovet av att stärka källornas relevans genom att använda fler källor. Sammantaget lyckas alltså eleven tillämpa värderingsperspektiven **trovärdighet** och **relevans i förhållande till frågeställningen** på de två källorna, och gör det med resonemang som är väl grundade i källorna och i själva uppgiftsformuleringen.

Konkretisering

Bedömningsaspekten *konkretisering* används för att bedöma i vilken utsträckning eleven förtydligar och exemplifierar sina resonemang genom tydliga hänvisningar till källorna. Genom att citera väl valda passager i källorna eller referera innehållet på ett rättvisande sätt kan konkretiseringar bidra till att underbygga elevens argument om källornas användbarhet. Konkretisering kan också innebära att eleverna identifierar vilket konkret innehåll som saknas i olika källor för att de ska vara relevanta i förhållande till frågeställningen.

Exempel på enkla resonemang

De elevsvar som bedömts som enkla kännetecknas att de innehåller ett fåtal relevanta konkretiseringar som förtydligar resonemanget. Resonemangen präglas i stället av att de är allmänt hållna. Enstaka konkretiseringar kan förekomma, men de bidrar sällan

till att förtydliga resonemangen. Följande elevsvar utgör exempel på låg grad av konkretisering:

Genom att använda de båda dagböckerna får jag veta att det är stor skillnad mellan dom rika och fattiga på 1800-talet. Men i kvinnans dagbok får man inte veta vad dom andra personerna hette. Till skillnad från dom andra texterna så var dom här texterna skrivna på 1800-talet så då gör det att dom är mer trovärdiga. Nackdelen med källorna är att man inte får veta så mycket och att dom skriver med gamla ord. Källorna är som dagböcker också så man vet inte om det är sant. Men varför skulle man ljuga i en dagbok?

Eleven diskuterar här vad källorna visar och inte visar, t ex att *det är stor skillnad mellan dom rika och fattiga, eller att man inte får veta så mycket*. Dessa iakttagelser är dock allmänt formulerade och konkretiseras inte. Den första iakttagelsen skulle kunna konkretiseras genom exempel på hur de skilda levnadsvillkoren kommer till uttryck i dagböckerna och den andra iakttagelsen skulle kunna konkretiseras genom några exempel på vad källorna inte ger för information. Den konkreta hänvisning till innehållet som eleven gör, *i kvinnans dagbok får man inte veta vad dom andra personerna hette*, används inte för att förstärka något argument om källans användbarhet.

Eleve exemplet ovan illustrerar också att bedömningen av ett och samma resonemang kan skilja sig åt mellan olika bedömningsaspekter. Samtidigt som graden av konkretisering är enkel är det också tydligt att eleven visar bredd i sitt resonemang genom att tillämpa alla relevanta värderingsperspektiv: relevans, trovärdighet och användarvänlighet.

Exempel på utvecklade resonemang

De elevsvar som bedömts som utvecklade kännetecknas av att de innehåller några fungerande konkretiseringar som bidrar till att förtydliga resonemanget. Resonemangen är inte rakt igenom allmänt hållna utan innehåller vissa tydliga hänvisningar till källornas innehåll, vilka bidrar till att utveckla och underbygga resonemanget. I exemplet nedan konkretiserar eleven källornas brister:

Ja det finns brister med källorna. Tex får man inte veta hur det var för alla bönder eller för alla adelskvinnor. Man får inte heller veta hur det var för barn eller hur det var i olika delar av Sverige. Tänk om kanske Charlotte ville visa status och därför överdrev när hon skrev om alla hon skulle träffa. Det vet man inte, fast man vet inte heller om någon annan skulle läsa dagboken eller om den var privat.

Eleven tar först upp vilken information källorna inte ger. Detta uttrycks genom exempel på information som inte tillhandahålls av källorna: *man får inte veta hur det var för alla bönder eller för alla adelskvinnor /.../ hur det var för barn eller i olika delar av Sverige*. När eleven problematiserar trovärdigheten i källa 2 (utdrag ur Charlotte Garnejs dagbok) ger eleven ett konkret exempel på dagboksförfattarens tänkbara syften: *Tänk om Charlotte ville visa status och därför överdrev...*

Exempel på välutvecklade resonemang

De elevsvar som bedömts som välutvecklade kännetecknas av att de ofta innehåller flera fungerande konkretiseringar som bidrar till att förtydliga resonemanget. Resonemangen innehåller tydliga hänvisningar till källornas innehåll, vilka bidrar till att utveckla och underbygga tankegångarna.

De problem som finns med de här källorna är att de bara berättar ur två personers perspektiv. Man kan säga att det inte är representativt för alla människor. Källorna ger ingen information om hur alla människor som bodde på landet eller i staden hade det. Det är också väldigt korta inlägg för varje dag så man får egentligen inte veta så mycket om vad de gjorde och vad som hände eller hur deras familjer var. Jag tror att bonden var fattig och behövde jobba mycket !.../ De plöjde, tröskade och körde hö "tidigt i ottan och hela dagen" och de la fisknät och malde mjöl. Det verkar som att det var ovanligt att åka till staden eftersom Gustaf Persson skriver det bara en gång på hela månaden !.../ Till skillnad från Charlotte som inte verkar jobba alls. I hennes dagbok får man veta vilka platser hon är på som till exempel Skinnarviksbergen, Södermalmstorg och Slottskapellet. Hon var alltså i Stockholm. Man får också veta att det fanns mataffärer, porlinsbodas och bakelsebodas i Stockholm.

Eleven konkretiserar sina resonemang vid flera tillfällen. Bondens tillvaro sammanfattas med att *bonden var fattig och behövde jobba mycket*. Denna generella utsaga konkretiseras av flera exempel från källan: *de plöjde, tröskade och körde hö !.../ Det verkar som det var ovanligt att åka till staden*. Därigenom både underbyggs och utvecklas resonemanget tydligt. På samma sätt kommer eleven fram till att Charlotte Garnej *inte verkar jobba alls* och underbygger detta genom att tydligt konkretisera att hon tar upp flera olika platser och affärer hon besökt. Båda dessa exempel kan anses vara välutvecklade konkretiseringar.

Kontextualisering

Bedömningsaspekten *kontextualisering* gäller i vilken mån eleven värderar källornas användbarhet utifrån kunskaper om ämnesinnehållet eller sammanhanget där källorna kommit till och använts. Resonemangen kan både bli mer utvecklade och mer underbyggda genom att eleven relaterar den information som källorna ger till sina mer generella kunskaper om livet i 1800-talets Sverige.

Att kontextualisera källorna har bedömts vara en avancerad del av ett källkritiskt resonemang. Inte ens i välutvecklade resonemang är det alltid nödvändigt med kontextualisering, men när det förekommer är det en viktig kvalitet som gör resonemangen mer utvecklade och därför påverkar bedömningen.

Exempel på enkla resonemang

De elevsvar som bedömts som enkla kännetecknas av att eleven i stort sett inte uppvisar några resonemang som kontextualiserar källorna.

Jag skulle välja skoljournalen därför att i den källan får man veta vilka kunskaper barnen hade. Fördelen med den källan är att det är en lärare som levde och undervisade på 1800-talet. Det är ingen som har tolkat.

Jag skulle också välja Charlottes dagbok därför att den källan är skriven av en som levde då. Man får veta vad en lite rikare person gjorde dag för dag. Genom att läsa dessa källor får jag veta vad barnen kunde och att man kände igen vart personen bodde genom vilken gård den bodde på. Man får också veta vad de rikare gjorde.

En nackdel med källorna är att man inte får veta vad som hände varje dag.

Detta elevsvar saknar inslag av kontextualisering. Något som skulle kunna kontextualiseras är skoljournalen: eleven drar här en enkel slutsats om att *man får veta vilka kunskaper barnen hade*. Ett resonemang som väger in kunskap om 1800-talets samhälle skulle kunna ta fasta på att källan visar att skolbarnen läste i katekesen och psalmboken, vilket illustrerar kyrkans betydelse i skolan på den tiden. En annan möjlighet till kontextualisering hade varit att koppla dagboken till det då ännu existerande ståndssamhället genom att använda begrepp som adel eller borgare, istället för att enbart nämna att källan talar om vad *de rikare* gjorde.

Exempel på utvecklade resonemang

Några av de elevsvar som bedömts som utvecklade kännetecknas av att eleven gör enstaka hänvisningar till kontexten för att föra ett resonemang om en källas användbarhet.

Jag tror att det här är en representativ bild av hur bönder kunde ha det på den här tiden. Jag tror det eftersom det stämmer med vad vi har lärt oss om livet som bonde i Sverige /.../ Den stämmer också med annat jag lärt mig om bönder på den här tiden. /.../ Genom att läsa texten drar jag slutsatsen att Charlotte tillhör ett högre stånd än Gustaf Persson. Jag tror att Charlotte tillhör borgarståndet eller adeln /.../ Precis som med källa 1 så tycker jag att det här stämmer med vad vi har lärt oss om de olika stånden i Sverige.

I det här elevsvaret används kontextualisering i några fall. Eleven knyter an till sina tidigare kunskaper om tidsperioden (*det stämmer med vad vi har lärt oss om livet som bonde i Sverige*). På så sätt använder eleven sina generella kunskaper om tidsperioden för att bekräfta bondedagbokens representativitet. När eleven diskuterar Charlotte Garnejs dagbok så knyter eleven också an till kontextkunskaper om ståndssamhället (*jag tror att Charlotte tillhör borgarståndet eller adeln*).

Exempel på välutvecklade resonemang

Flera av de elevsvar som bedömts som välutvecklade kännetecknas av att eleven använder sin kunskap om kontexten för att fördjupa resonemanget om en källas användbarhet.

Genom att använda dessa källor får jag veta hur två enskilda personer hade det i Sverige under 1800-talet. Källorna skriver inte jättemycket om vad de tycker och

tänker men de berättar om vad de gör på dagarna. Man får uppfattningen om att bönderna fick jobba hårt med långa dagar /.../ Den borde vara representativ, för på den tiden var de flesta i Sverige bönder. I den andra källan får man en annan bild av hur det kunde vara att leva i Sverige. Charlotte Garneijs berättar om vilka hon träffar och om vad de gör tillsammans /.../ Det verkar som om hon inte jobbar som Gustav Persson, så hon hör nog till något högre stånd, borgare eller adel. På den tiden tyckte man att tjejer inte skulle jobba, men det var bara de rika stånden som hade råd att ha det så, så hon är nog högrestånd.

I detta svar använder eleven välutvecklade kontextualiseringar i sin diskussion om de två källornas representativitet. Beträffande källa 1 (bondedagboken) argumenterar eleven för att källan är *representativ, för på den tiden var de flesta i Sverige bönder*. Kontextualiseringen handlar alltså inte enbart om att källan stämmer med vad eleven lärt sig, utan beskriver den historiska situationen. När eleven diskuterar källa 2 (Charlotte Garneijs dagbok) förs ett resonemang om skribentens ståndstillhörighet där eleven använder kontextkunskaper både om 1800-talets könsroller (*på den tiden tyckte man att tjejer inte skulle jobba*), och ståndsskillnader (*det var bara de rika stånden som hade råd*).

RELIGIONSKUNSKAP

I det här kapitlet kommenteras den del av kunskapskraven som utgår från förmågan att *söka information om religioner och andra livsåskådningar och värdera källornas relevans och trovärdighet*.

Kunskapskrav för betyget E i slutet av årskurs 6	Kunskapskrav för betyget C i slutet av årskurs 6	Kunskapskrav för betyget A i slutet av årskurs 6
Eleven kan söka information om religioner och andra livsåskådningar och använder då olika typer av källor på ett i huvudsak fungerande sätt samt för enkla resonemang om informationens och källornas användbarhet.	Eleven kan söka information om religioner och andra livsåskådningar och använder då olika typer av källor på ett relativt väl fungerande sätt samt för utvecklade resonemang om informationens och källornas användbarhet.	Eleven kan söka information om religioner och andra livsåskådningar och använder då olika typer av källor på ett väl fungerande sätt samt för välutvecklade resonemang om informationens och källornas användbarhet.

Uppgiften som ligger till grund för elevexemplen

Uppgiften går ut på att eleverna ska välja ut källor som de kan använda för att få kunskap om hur kristna kan se på skapelsen och livets uppkomst. Till uppgiften hör fyra olika källor: en text från Svenska kyrkans webbplats, ett utdrag ur en intervju med en företrädare för frikyrkan Livets ord, ett utdrag ur Bibeln (Första Moseboken) samt en insändare i en lokaltidning.

Observera att uppgiften inte går ut på att avgöra sanningshalten i olika utsagor om livets uppkomst, utan att just besvara frågan hur kristna kan se på skapelsen. Jämför Skolverkets kommentarmaterial till kursplanen i religionskunskap:

Källkritisk granskning i grundskolan kan inte i första hand fokusera på att granska religiösa urkunder med källkritiska metoder. Det kräver betydligt djupare studier i religionsvetenskap. Källkritiken på den här nivån kan i stället handla om kritisk granskning av källor som berättar om religioner, till exempel läroböcker, medier och webbplatser.²

Den undervisning som har föregått bedömningsituationen har behandlat det centrala innehållet *hur olika livsfrågor, till exempel synen på kärlek och vad som händer efter döden, skildras i religioner och andra livsåskådningar*.

Bedömningsaspekter

Här beskrivs översiktligt ett antal möjliga bedömningsaspekter för den aktuella delen av kunskapskraven. Det vill säga vad man som lärare kan utgå ifrån när man bedömer hur utvecklade resonemang eleven för om informationens användbarhet. I nästa avsnitt konkretiseras bedömningsaspekterna ytterligare i mötet med verkliga elev-exempel.

De här aspekterna har lärarna sett som möjliga utgångspunkter i bedömningen:

Resonemangens källkritiska bredd

Bedömningsaspekten *resonemangens källkritiska bredd* gäller i vilken omfattning eleven lyckas identifiera de styrkor och svagheter som olika källor har utifrån varierade värderingsperspektiv.

Konkretisering

Bedömningsaspekten *konkretisering* används för att bedöma i vilken utsträckning eleven förtydligar och exemplifierar sina resonemang genom tydliga hänvisningar till källorna.

Kontextualisering

Bedömningsaspekten *kontextualisering* gäller i vilken mån eleven värderar källornas användbarhet utifrån kunskaper om ämnesinnehållet eller sammanhanget där källorna kommit till och använts.

Bedömningen av hur utvecklade resonemang eleven för utgår från dessa bedömningsaspekter. Men om läraren vill göra en helhetsbedömning av elevens resonemang kan hon eller han behöva väga samman de olika aspekterna och vikta dem mot varandra. Det innebär att ett resonemang sammantaget kan bedömas vara utvecklat genom att styrkan i någon av bedömningsaspekterna, till exempel *resonemangens källkritiska bredd*, uppväger att resonemanget är enkelt utifrån en annan aspekt, till exempel *konkretisering*. I en sådan sammanvägning är aspekten om *resonemangens källkritiska bredd* den mest grundläggande och därmed den som bör väga något tyngre än de andra.

2 Skolverket (2011). Kommentarmaterial till kursplanen i religionskunskap.

Ele exempel och kommentarer

I det här avsnittet illustreras de fyra bedömningsaspekterna med konkreta ele exempel. Varje bedömningsaspekt presenteras för sig, med kommenterade ele exempel för att illustrera de kännetecken på olika nivåer som beskrivs.

Resonemangens källkritiska bredd

Bedömningsaspekten *resonemangens källkritiska bredd* gäller i vilken omfattning eleven tar upp relevanta argument om källornas användbarhet. I vilken utsträckning lyckas eleven identifiera de styrkor och svagheter som källorna har? I vilken mån använder eleven varierade värderingsperspektiv? De värderingsperspektiv som eleverna använder i sina resonemang är *relevans i förhållande till frågeställningen* och *trovärdighet*. Efter som uppgiften gick ut på att värdera hur användbara källorna är för att besvara frågan om hur kristna kan se på skapelsen, har elevernas resonemang om *relevans i förhållande till frågeställningen* i hög grad kommit att fokusera på källornas *representativitet*, alltså i vilken mån de olika källorna speglar bredare kristna uppfattningar om skapelsen eller tolkningar som delas av färre kristna. Dessa frågor är så centrala i sammanhanget att *representativitet* behandlas som ett eget värderingsperspektiv i kommentarerna till ele exemplen. Även värderingsperspektivet *användarvänlighet* hade varit tillämpligt i sammanhanget, men det används inte i de elevsvar som redovisas här.

Exempel på enkla resonemang

De elevresonemang som bedömts som enkla kännetecknas av att eleven identifierar ett fåtal av de styrkor och svagheter som källorna har, och att eleven endast använder något relevant värderingsperspektiv i sina resonemang om källornas användbarhet. Nedanstående elevsvar har bedömts som enkelt i detta avseende:

Jag anser att i källa 1 [Svenska kyrkans webbplats] och 3 [utdrag ur Bibeln] får man reda på hur kristna ser på jordens skapelse. Källa 1 berättar lite av vad bibeln säger. Svenska kyrkan har ca 6 miljoner medlemmar vilket betyder att många kristna tror på samma sak vilket gör källa 1 till en trovärdig källa. Källa 3 berättar vad som står i bibeln vilket betyder att de flesta kristna tror på vad som står där.

Eleven väljer källa 1 (Svenska kyrkan) och 3 (Bibeln), och motiverar sitt urval utifrån **representativitet**. Båda källorna beskrivs som representativa. I Svenska kyrkans fall för att *många kristna tror på samma sak vilket gör källa 1 till en trovärdig källa*. I Bibelns fall för att *de flesta kristna tror på vad som står där*. Elevsvaret tar inte upp någon egentlig skillnad mellan de två källorna. Exempelvis hade eleven kunnat tydliggöra att Svenska kyrkans text utgör en tolkning av Bibeln, eller tydligare diskutera källornas relevans i förhållande till uppgiften.

Exempel på utvecklade resonemang

De ele exempel som bedömts som utvecklade kännetecknas ofta av att eleverna identifierar flera styrkor och svagheter som källorna har, och att eleverna använder flera relevanta värderingsperspektiv. Elevsvaret nedan har bedömts som utvecklat i detta avseende:

Jag tycker att svenska kyrkan och bibeln är bra därför att många kristna förlitar sig på bibeln, och svenska kyrkan är bra eftersom det är många som är medlem där. Eftersom bibeln är de kristnas heliga bok så tycker jag att det är den källan som beskriver bäst hur det har gått till. Svenska kyrkan refererar till bibeln vilket också gör att svenska kyrkan blir en bra källa, även fast "Sk" är protestanter så speglar de många syn på bibeln. Men för dem kristna som är till exempel katoliker och har en annan uppfattning av bibeln så är nog svenska kyrkan en sämre källa.

Eleven väljer ut två källor, Svenska kyrkan och Bibeln, som användbara för uppgiften. Deras relevans motiveras utifrån **representativitet**: *bibeln är bra därför att många kristna förlitar sig på bibeln, och svenska kyrkan är bra eftersom det är många som är medlem där.* Eleven fortsätter med att diskutera källornas **relevans i förhållande till uppgiftens syfte**. Här motiveras Bibeln utifrån att *det är den källan som bäst beskriver hur det har gått till.* Detta resonemang skulle kunna förtydligas, men visar ändå på möjligheten att använda Bibeln som exempel på hur en bokstavlig tolkning kan se ut. Gällande Svenska kyrkans webbplats skriver eleven att den *speglar /.../ många syn på bibeln.* Eleven tar upp att Svenska kyrkan *refererar till bibeln*, och visar därmed medvetenhet om att den källan utgör en tolkning, även om det inte sägs rent ut. Detta blir tydligare i fortsättningen:

Det finns ändå problem med källorna eftersom det finns många olika typer av kristna och alla har en egen syn på hur man tolkar skapelsemyten och bibeln. Svenska kyrkan tolkar den på sitt sätt och till exempel "Livets ord" tolkar den på ett annorlunda sätt.

Här visar eleven förståelse för att det finns flera olika tolkningar av Bibeln, vilket gör det svårt att använda ett litet urval av tolkningar för att säga något om hur kristna ser på saken. Eleven fortsätter med att resonera om de andra källorna som mindre användbara på följande sätt:

Livets ord och Södertäljetidningen. De båda två är vinklade. Livets ord har 3 000 medlemmar vilket är relativt lite om man jämför med andra kyrkorförsamlingar i världen. Det visar att det är en dålig källa eftersom det speglar så få människors syn på det. Södertäljetidningen är också en dålig källa eftersom den som beskriver sin syn på det inte ens är kristen och då blir det helt irrelevant eftersom uppgiften går ut på att få reda på vad kristna tror.

Angående Livets ord som källa använder eleven återigen **representativitet**, och här blir församlingens relativa fåtalighet ett argument emot att använda källan: *Det visar att det är en dålig källa eftersom det speglar så få människors syn på det.* När det gäller insändaren använder eleven aspekten **relevans i förhållande till frågeställningen** genom att tydligt visa att den källan är irrelevant för uppgiften: *eftersom den som beskriver sin syn på det inte ens är kristen och då blir det helt irrelevant eftersom uppgiften går ut på att få reda på vad kristna tror.*

Denna elev lyckas alltså med att använda utvecklade representativitetsargument för att resonera om källornas användbarhet, och får också in relevansperspektivet för att värdera en av källorna.

Exempel på välutvecklade resonemang

De elevsvar som bedömts som välutvecklade kännetecknas av att identifiera flertalet av de styrkor och svagheter som de olika källorna har. Användningen av värderingsperspektiven är tydligt anpassade till respektive källa, så att argumenten är väl grundade i källtexten och/eller uppgiftens utformning. Elevsvaret nedan har bedömts som välutvecklat i detta avseende.

Jag skulle använda texterna från svenska kyrkan och bibeln. I bibeln kan man läsa den texten som alla kristna i världen tror på (mer eller mindre i alla fall) och därför är den användbar. I källan får man se precis vad som står i kristendomens heliga skrift om skapelsen och det är intressant för det jag ska ta reda på. Fördelen med källan är att den är samma för alla kristna i hela världen och att texten har funnits i många hundra år.

Eleven väljer ut två av källorna, Svenska kyrkan och Bibeln, och argumenterar för deras användbarhet. Eleven börjar med att resonera om Bibeln, och betonar Bibelns **representativitet**: *I bibeln kan man läsa den texten som alla kristna i världen tror på (mer eller mindre i alla fall)*. Eleven utvecklar detta resonemang med att påpeka att texten funnits länge och är gemensam för alla kristna. Eleven lägger också till ett resonemang om källans **relevans i förhållande till frågeställningen**: *I källan får man se precis vad som står i kristendomens heliga skrift om skapelsen och det är intressant för det jag ska ta reda på.*

Eleven fortsätter sedan med att diskutera den andra källans användbarhet:

Men den texten säger inte riktigt allt om hur kristna ser på jordens tillkomst. Det kan ju vara så att kristna inte tror ordagrant på det som står i Bibeln och därför kan man läsa texten från Svenska kyrkan också. I den texten berättar en representant för kyrkan hur man kan tolka bibelns skapelseberättelse och om hur kristna tror att världen skapades. Texten är publicerad på Svenska kyrkans hemsida och jag tycker att det är en trovärdig källa eftersom Svenska kyrkan är den största kristna församlingen i Sverige och om de skrev saker på sin hemsida som inte stämde skulle nog många protestera. Om man går in på sidan där texten finns så finns det dessutom kontaktuppgifter till ansvariga personer i svenska kyrkan.

Eleven börjar med att lyfta fram en möjlig svaghet med Bibelns **representativitet**: *Det kan ju vara så att kristna inte tror ordagrant på det som står i Bibeln*. Utifrån detta motiveras sedan användningen av nästa källa, Svenska kyrkan: *I den texten berättar en representant för kyrkan hur man kan tolka bibelns skapelseberättelse*. Även denna källa beskrivs alltså som **relevant i förhållande till frågeställningen**, då den ger en kristen tolkning av bibeltexten. Eleven fortsätter med att resonera om denna texts **trovärdighet**. Detta stannar inte bara vid att konstatera att Svenska kyrkan är Sveriges största kristna församling (**representativitet**), utan eleven resonerar också om att sammanhanget där

texten publicerats stärker dess **trovärdighet**: *om de skrev saker på sin hemsida som inte stämde skulle nog många protestera*. Eleven lyfter också fram det faktum att texten har en tydlig avsändare som står för innehållet. Därefter tar eleven något mer kortfattat upp de andra två källorna:

Minst användbara är texten från Livets ord och insändaren från Södertäljetidningen. Livets ord är bara en liten församling och är inte representativ för alla kristna. Den säger emot texten från Svenska kyrkan och den tror jag mer på. Insändaren från Södertäljetidningen är inte alls relevant eftersom den inte säger någonting om vad kristna tror. Det är en person som inte själv är kristen som säger negativa saker om den kristna skapelseberättelsen och det har ingenting med frågan att göra.

Angående texten från Livets ord använder eleven ett argument om källans **representativitet**: *Livets ord är bara en liten församling och är inte representativ för alla kristna*. Detta resonemang följs upp med en jämförelse med svenska kyrkan som källa, och eleven konstaterar att Svenska kyrkan framstår som mer representativ. I årskurs 9 hade det varit önskvärt att ett välutvecklat resonemang välkomnar en stor bredd i bibeltolkningarna eftersom de tillsammans skulle ge en mer heltäckande bild av kristenhetens varierande uppfattningar om livets uppkomst, men för årskurs 6 är denna elevs resonemang tillräckligt. Gällande insändaren konstaterar eleven att den inte är **relevant i förhållande till frågeställningen**: *Det är en person som inte själv är kristen /.../ och det har ingenting med frågan att göra*.

Sammantaget visar denna elev en god förmåga att identifiera källornas mest framträdande styrkor och svagheter, och i att anpassa och knyta de olika värderingsperspektiven till respektive källa. Extra kvaliteter i just detta elevsvar är den tydliga anknytningen till uppgiften och hur eleven motiverar den andra källans relevans utifrån möjliga brister i den första.

Konkretisering

Bedömningsaspekten *konkretisering* används för att bedöma i vilken utsträckning eleven förtydligar och exemplifierar sina resonemang genom tydliga hänvisningar till källorna. Genom att citera väl valda passager i källorna eller referera innehållet på ett rättvisande sätt kan konkretiseringar bidra till att underbygga elevens argument om källornas användbarhet. Konkretisering kan också innebära att eleverna identifierar vilket konkret innehåll som saknas i olika källor för att de ska vara relevanta i förhållande till frågeställningen.

Exempel på enkla resonemang

De elevsvar som bedömts som enkla kännetecknas av att de innehåller ett fåtal relevanta konkretiseringar som förtydligar resonemanget. Resonemangen präglas i stället av att de är allmänt hållna. Enstaka konkretiseringar kan förekomma, men de bidrar sällan till att förtydliga resonemangen. Följande elevsvar har bedömts som enkelt i detta avseende:

Minst användbara är källa 4 [insändare] och 2 [Livets ord]. Därför att källa 2 får man inte reda på så mycket om hur kristna tror att jorden skapades. Källa 4 får man veta utifrån vad han hört av kristna men ingen fakta som han hittat själv.

Eleven resonerar om bristande användbarhet avseende källa 2 och 4. Resonemangen är dock allmänt hållna och saknar specifik anknytning till texterna. Avseende källa 2 skulle eleven ha kunnat specificera vilken information som källan faktiskt ger, men stannar vid att bara säga att man [får] *inte* reda på så mycket. Även gällande källa 4 skulle eleven ha kunnat specificera vad skribenten faktiskt påstår, och förklarat varför det inte räcker för att källan ska vara användbar.

Exempel på utvecklade resonemang

De elevsvar som bedömts som utvecklade kännetecknas av att de innehåller några fungerande konkretiseringar som bidrar till att förtydliga resonemanget. Resonemangen är inte rakt igenom allmänt hållna utan innehåller tydliga hänvisningar till källornas innehåll, vilka bidrar till att utveckla och underbygga resonemanget. I elevsvaret nedan förekommer exempel på konkretiseringar som gör att resonemanget bedömts som utvecklat:

Källa 4 [insändare], därför att man får bara höra vad han har fått höra så han kan egentligen bara ljuga om han vill. Han tycker inte att man ska ha undervisning om kristendomen bara för att han själv inte är kristen. Att han säger "flera konstiga kristna" vinklar han troligen vilket inte gör det så trovärdigt.

Eleven resonerar om källa 4:s användbarhet och fokuserar på källans bristande trovärdighet. Här för eleven ett resonemang som stödjer sig på källans innehåll. Eleven skriver att *han* tycker inte att man ska ha undervisning om kristendomen bara för att *han* själv inte är kristen, vilket är ett rättvisande referat av vad som står i källan. Eleven använder också ett direktcitat, *flera konstiga kristna*, för att visa att texten troligen är vinklad. Den konkretiseringen hade dock fungerat ännu bättre om eleven hade nämnt att formuleringen *konstiga kristna* indikerar att skribenten har fördomar mot kristna människor, och om eleven hade problematiserat skribentens sätt att generalisera vad kristna som grupp står för utifrån sina egna begränsade erfarenheter.

Exempel på välutvecklade resonemang

De elevsvar som bedömts som välutvecklade kännetecknas av att de ofta innehåller flera fungerande konkretiseringar som bidrar till att förtydliga resonemanget. Resonemangen innehåller tydliga hänvisningar till källornas innehåll, vilka bidrar till att utveckla och underbygga resonemanget. Elevsvaret nedan har bedömts som välutvecklat i detta avseende.

Källa 4 [insändare]: Jan 16 år, insändare i tidningen "Södertäljetidning", tycker jag är minst användbar. Därför att personen som skrivit insändaren inte själv är kristen. Han berättar om att han har träffat konstiga kristna och det verkar som att han har grundat sina idéer på det. Han har alltså bara hört vad andra tror om hur jorden skapades. De som han pratat med kan ha haft en annan tolkning på jordens

tillkomst. Eftersom han inte heller är kristen tycker jag att det är svårt att yttra sig då hur kristna tycker.

Eleven ifrågasätter källa 4:s användbarhet genom att referera väsentliga delar av innehållet och använda dessa referat som utgångspunkt i sina resonemang. Eleven tar fasta på att skribenten verkar grunda sina uppfattningar på personliga upplevelser (*Han berättar om att han har träffat konstiga kristna och det verkar som att han har grundat sina idéer på det*). Eleven stannar dock inte vid detta konstaterande, utan utvecklar sitt resonemang i ytterligare ett steg genom att visa på problemet med att dra generella slutsatser av mötet med ett begränsat antal kristna: *de som han pratat med kan ha haft en annan tolkning...* Eleven konstaterar också att skribenten själv inte är kristen och utvecklar ett resonemang utifrån detta: *Eftersom han inte är kristen tycker jag att det är svårt att yttra sig då hur kristna tycker.* Eleven använder alltså tydliga hänvisningar till och referat av källan, samt tydliggör sina resonemang genom att föra dem i flera led. Elevsvaret innehåller inte fler konkretiseringar än det som bedömts som utvecklat, men konkretiseringarna används på ett tydligare sätt för att underbygga och utveckla resonemangen.

Kontextualisering

Bedömningsaspekten *kontextualisering* gäller i vilken mån eleven värderar källornas användbarhet utifrån kunskaper om ämnesinnehållet eller sammanhanget där källorna kommit till och använts. Resonemangen kan både bli mer utvecklade och mer underbyggda genom att eleven relaterar den information som källorna ger till sina mer generella kunskaper om till exempel kristendomens olika inriktningar eller olika sätt för troende att förhålla sig till religiösa urkunder.

Att kontextualisera källorna har bedömts vara en avancerad del av ett källkritiskt resonemang. Inte ens i välutvecklade resonemang är det alltid nödvändigt med kontextualisering, men när det förekommer är det en viktig kvalitet som gör resonemangen mer utvecklade och därför påverkar bedömningen.

Exempel på enkla resonemang

De elevsvar som bedömts som enkla kännetecknas av att eleven i stort sett inte uppvisar några resonemang som kontextualiserar källorna.

Jag föredrar källa 1 [Svenska kyrkan] och källa 3 [Bibeln]. Därför att man får veta vad de kristna tänker och hur de ser på skapelsen av jorden. Texterna är skrivna på olika sätt och beskriver på ett annat sätt men meningen är densamma eller nästan i alla fall.

Detta elevsvar saknar kontextualisering. Visserligen kan eleven identifiera Svenska kyrkan och Bibeln som källor till kristnas syn på skapelsen, men det saknas resonemang där eleven visar medvetenhet om sammanhanget, som att källa 1 representerar det största kristna samfundet i Sverige, medan bibelutdraget rimligen kan tänkas vara representativt för ännu fler kristna.

Exempel på utvecklade resonemang

Några av de elevsvar som bedömts som utvecklade kännetecknas av att eleverna gör enstaka hänvisningar till kontexten för att resonera om en källas trovärdighet. I det följande exemplet förekommer sådan kontextualisering:

Jag tycker att svenska kyrkan är en trovärdig källa med tanke på att i svenska kyrkan finns det 6 miljoner medlemmar i svenska kyrkan, och om 6 miljoner tror på samma sak verkar det vara trovärdigt. Bibeln tycker jag är trovärdig med tanke på att det är också otroligt många som tror på den.

Eleven resonerar här om källa 1 och källa 3. I båda fallen diskuterar eleven källornas trovärdighet och använder i båda fallen argument som visar viss medvetenhet om kontexten. När det gäller källa 1 konstaterar eleven att den är trovärdig, för *om 6 miljoner tror på samma sak verkar det vara trovärdigt*. Detta argument anses som rimligt i förhållande till uppgiftens syfte, att ta reda på kristnas syn på skapelsen. Argumentet skulle dock kunna utvecklas mer genom att ta hänsyn till att Svenska kyrkan endast är en kristen församling, och inte nödvändigtvis framför en tolkning som stämmer överens med andra kristna församlingars.

Beträffande källa 3 (Bibeln) använder eleven också ett argument som bygger på hur många som tror på den: *det är också otroligt många som tror på den*. Detta argument håller bättre för denna källa i förhållande till uppgiften.

Exempel på välutvecklade resonemang

Flera av de elevsvar som bedömts som välutvecklade kännetecknas av att eleven använder sin kunskap om kontexten för att fördjupa resonemanget om en källas användbarhet. I exemplet nedan gör eleven det angående källa 1 (Svenska kyrkan) och källa 3 (Bibeln):

Bibeln om man vill se hur alla kristna i världen ser på saken eller svenska kyrkan om man vill se hur svenska "protestanter" och förhoppningsvis andra kristna tycker. Därför att bibeln är grunden av lagar för kristendomen oavsett inriktning. Eftersom de kristna tycker att den är helig borde den representera det som kristna tycker, alla kristna, inte bara svenska.

Eleven visar här medvetenhet om sammanhanget på så sätt att Bibeln är viktig för alla varianter av kristendomen, medan Svenska kyrkans text representerar *svenska "protestanter"*. I detta skede uttrycker eleven att Svenska kyrkans text kanske också kan säga något om hur *andra kristna tycker*. Eleven utvecklar sedan sitt resonemang:

Sedan kan även svenska kyrkans inlägg användas som en trovärdig källa eftersom den visar hur protestantismen tycker kring frågan. Man får inget direkt svar från den svenska kyrkan och man vet inte heller om det är så alla kristna ser på det. Därför kan det vara så att det bara är de svenska som tycker så. Eftersom bibeln är sammanställd flera gånger kan historien ha ändrats. Man tolkar bibeln på olika sätt så det kan vara så att många tolkar det annorlunda. Det finns cirka 2 miljar-

der kristna och i svenska kyrkan är det bara sex miljoner av alla 2 miljarder och de flesta kristna är katoliker. De kanske tolkar det annorlunda.

Här använder eleven sina kontextuella kunskaper för att ifrågasätta källornas representativitet. Eleven betonar här att svenska kyrkans text inte alls behöver vara representativ för andra kyrkor: *Därför kan det vara så att det bara är de svenska som tycker så.* Sedan resonerar eleven om olika tolkningsmöjligheter av Bibeln, och tar upp att *eftersom bibeln är sammanställd flera gånger kan historien ha ändrats.* Här använder eleven alltså kontextkunskap om Bibelns tillkomst för att styrka möjligheterna till olika tolkningar. Därefter lyfter eleven att *i svenska kyrkan är det bara sex miljoner av alla 2 miljarder [kristna] och de flesta kristna är katoliker,* kontextuell kunskap som tydligt bidrar till att ifrågasätta Svenska kyrkans representativitet.

SVENSKA/SVENSKA SOM ANDRASPRÅK

I det här kapitlet kommenteras den del av kunskapskraven i svenska och svenska som andraspråk som utgår från förmågan att *söka information från olika källor och värdera dessa.*

Kunskapskrav för betyget E i slutet av årskurs 6	Kunskapskrav för betyget C i slutet av årskurs 6	Kunskapskrav för betyget A i slutet av årskurs 6
Eleven kan söka, välja ut och sammanställa information från ett avgränsat urval av källor och för då enkla resonemang om informationens användbarhet.	Eleven kan söka, välja ut och sammanställa information från ett avgränsat urval av källor och för då utvecklade resonemang om informationens användbarhet.	Eleven kan söka, välja ut och sammanställa information från ett avgränsat urval av källor och för då välutvecklade resonemang om informationens användbarhet.

Uppgiften som ligger till grund för elevexemplen

Den uppgift som elevarbetena utgår ifrån går ut på att eleverna ska leva sig in i ett scenario och resonera om hur användbara fyra olika källor skulle vara för en lärare i årskurs fem som vill förbereda sina elever för att få betyg i årskurs 6. Scenariot är komplext och krävde flera förklaringar i de klasser som genomförde uppgiften innan alla elever hade förstått att de fick tänka sig att de hade en lärares läsförmåga, men att de i rollen som lärare samtidigt skulle fundera över vilken information som skulle kunna möta elevernas frågor om betyg.

De källor som ingår i uppgiften är två olika artiklar ur Lärarnas tidning, ett uttalande från den dåvarande utbildningsministern, samt ett kort utdrag ur propositionen till en ny skollag. Uppgiften täcker genom sin utformning den delen av kunskapskraven som går ut på att eleverna ska utgå från ett *avgränsat urval* av källor. Bedömningen har därför fokuserat på elevernas *resonemang om informationens användbarhet.*

Den undervisning som har föregått bedömningsituationen har behandlat följande centrala innehåll:

- *Beskrivande, förklarande, instruerande och argumenterande texter, till exempel fakta-texter, arbetsbeskrivningar, reklam och insändare. Texternas innehåll, uppbyggnad och typiska språkliga drag.*
- *Hur man jämför källor och prövar deras tillförlitlighet med ett källkritiskt förhållnings-sätt.*

Bedömningsaspekter

Här beskrivs översiktligt ett antal möjliga bedömningsaspekter för den aktuella delen av kunskapskraven. Det vill säga vad man som lärare kan utgå ifrån när man bedömer hur utvecklade resonemang eleven för om informationens användbarhet. I nästa avsnitt konkretiseras bedömningsaspekterna ytterligare i mötet med verkliga elevexempel.

De här aspekterna har lärarna sett som möjliga utgångspunkter i bedömningen:

Resonemangens källkritiska bredd

Bedömningsaspekten *resonemangens källkritiska bredd* gäller i vilken omfattning eleven lyckas identifiera de styrkor och svagheter som olika källor har utifrån varierade värderingsperspektiv.

Konkretisering

Bedömningsaspekten *konkretisering* används för att bedöma i vilken utsträckning eleven förtydligar och exemplifierar sina resonemang genom tydliga hänvisningar till källorna.

Kontextualisering

Bedömningsaspekten *kontextualisering* gäller i vilken mån eleven värderar källornas användbarhet utifrån kunskaper om ämnesinnehållet eller sammanhanget där källorna kommit till och använts.

Bedömningen av hur utvecklade resonemang eleven för utgår från dessa bedömningsaspekter. Men om läraren vill göra en helhetsbedömning av elevens resonemang kan hon eller han behöva väga samman de olika aspekterna och vikta dem mot varandra. Det innebär att ett resonemang sammantaget kan bedömas vara utvecklat genom att styrkan i någon av bedömningsaspekterna, till exempel *resonemangens källkritiska bredd*, uppväger att resonemanget är enkelt utifrån en annan aspekt, till exempel *konkretisering*. I en sådan sammanvägning är aspekten om *resonemangens källkritiska bredd* den mest grundläggande och därmed den som bör väga något tyngre än de andra.

Elevexempel och kommentarer

I det här avsnittet illustreras de tre bedömningsaspekterna med konkreta elevexempel. Varje bedömningsaspekt presenteras för sig, med kommenterade elevexempel för att illustrera de kännetecken på olika nivåer som beskrivs.

Resonemangens källkritiska bredd

Bedömningsaspekten *resonemangens källkritiska bredd* gäller i vilken omfattning eleven tar upp relevanta argument om källornas användbarhet. I vilken utsträckning lyckas eleven identifiera de styrkor och svagheter som källorna har? I vilken mån använder eleven varierade värderingsperspektiv? De värderingsperspektiv som är fruktbara att tillämpa i förhållande till uppgiften och källmaterialet är följande: *relevans i förhållande till frågeställningen, trovärdighet, användarvänlighet och användbarhet i förhållande till uppgiftens syfte.*

Kännetecknen på enkla resonemang

De elevresonemang som bedömts som enkla kännetecknas av att eleven i begränsad utsträckning identifierar de styrkor och svagheter som källorna har, och att eleven endast använder något relevant värderingsperspektiv i sina resonemang om källornas användbarhet.

Från källa 1 kan jag använda elevernas åsikter (både positiva och negativa för betyg) och det vill nog mina elever veta. /.../Från källa fyra kan jag hämta information om varför regeringen ville byta betygssystem och då kan jag berätta om deras argument.

Eleven värderar hur användbara två av totalt fyra källor är utifrån deras **relevans** för frågeställningen som går ut på att värdera hur användbara källorna är för en lärare som ska förbereda sina elever på att få betyg. Två av källorna värderas inte alls. Det finns också andra värderingsperspektiv som eleven hade kunnat använda, som *trovärdighet, användarvänlighet* eller *användbarhet i förhållande till uppgiftens syfte.*

Kännetecknen på utvecklade resonemang

De elevexempel som bedömts som utvecklade kännetecknas ofta av att eleverna identifierar flera av de styrkor och svagheter som källorna har, och att eleverna använder flera relevanta värderingsperspektiv. I ett resonemang om källa 2 (dåvarande utbildningsministerns uttalande) värderar eleven en och samma källa ur två olika perspektiv:

Jag skulle också använda källa 2 därför att den innehåller information från utbildningsministern men källan innehåller bara information om hur bra det ska vara i skolan. Texten visar bara fördelar vilket kan leda till att man tror att det är så bra fast det inte är det.

Eleven argumenterar här för källans användbarhet genom att visa på dess **relevans** för frågeställningen, att den representerar den dåvarande utbildningsministerns syn på betyg i årskurs 6. Eleven lyfter också fram att källans tendens skapar problem med **trovärdigheten**, *att texten visar bara fördelar.*

I ett annat exempel resonerar en elev om källa 4, ett utdrag ur propositionen om betyg i årskurs 6, utifrån två olika värderingsperspektiv:

Jag skulle också använda källa 4 men den har ett så vuxet språk så man var tvungen att omformulera ord men själva texten var bra. Den berättar om regeringens tankar när de skulle skapa nytt betygssystem, så den måste jag ta med.

Eleven lyfter fram det svåra språket i källan som något läraren i scenariot skulle behöva hantera genom *att omformulera ord*, och tar därmed hänsyn till **användarvänligheten**. Eleven ställer dock detta mot källans **relevans**, att den *berättar om regeringens tankar*, och bedömer relevansen som viktigare än den bristande användarvänligheten.

Kännetecken på välutvecklade resonemang

De elevsvar som bedömts som välutvecklade kännetecknas av att de i stor utsträckning identifierar de styrkor och svagheter som de olika källorna har. I de välutvecklade resonemangen används varierade värderingsperspektiv på ett sätt som är tydligt anpassat till respektive källa, så att argumenten är väl grundade i källtexten och/eller uppgiftens utformning. För att visa dessa kvaliteter återges här en elevs resonemang om alla fyra källor, så att det blir tydligt att eleven identifierar flertalet styrkor och svagheter med samtliga källor, och att en stor variation av värderingsperspektiv kommer till användning.

Genom att använda källa 1 skulle jag kunna berätta vad elever i årskurs 8 tyckte om att få betyg för första gången /.../ Jag tror att eleverna skulle bli stressade om dom fick höra att «betyg i sexan hade varit alldeles för mycket press» så det citatet skulle jag inte använda. /.../ Källan är användbar eftersom den visar både fördelar och nackdelar och för att det är elever som berättar. Det är viktigt att elever får veta vad andra elever tycker! Men det räcker inte att använda bara elevernas åsikter.

I bedömningen av källa 1 utgår eleven tydligt ifrån källans **relevans** för uppgiften då eleven lyfter fram att elever får komma till tals i källan, med motiveringen att *det är viktigt att elever får veta vad andra elever tycker*. Eleven tar också upp **användbarheten i förhållande till uppgiftens syfte** genom att resonera om elevernas tänkbara negativa reaktioner (*jag tror att eleverna skulle bli stressade*). Eleven anlägger också ett **trovärdighetsperspektiv** på källan genom formuleringen *källan är användbar eftersom den visar både fördelar och nackdelar*. Trovärdighetsperspektivet hade kunnat utvecklas ännu mer om eleven hade tagit upp att det inte går att veta hur representativa de elevröster är som artikeln bygger på.

Källa 2 passar bra eftersom den berättar om fördelar av betyg i årskurs 6. Däremot är den onyanserad som berättar bara det positiva med betyg i sexan. Eleverna skulle säkert må bra av att få veta det positiva eftersom det kan ge en positiv inställning. Jag skulle inte använda bara källa 2 eftersom den är tendentiös /.../ Jag tycker ändå att källan kan användas eftersom den visar utbildningsdepartementets syn på betyg.

Beträffande källa 2 identifierar eleven omedelbart problem med källans **trovärdighet** och lyfter fram att den är tendentiös genom att vara ensidigt positiv till betyg i årskurs 6. Detta vägs dock mot källans **användbarhet i förhållande till uppgiftens syfte**. Eleven tar här tydligt hänsyn till uppgiften, att som lärare informera elever i årskurs

5 om betyg i årskurs 6, och konstaterar utifrån det att källa 2 kan ge en *positiv inställning*. Avslutningsvis lyfter eleven in källans **relevans**, då den *visar utbildningsdepartementets syn på betyg*, och drar slutsatsen att källan kan användas, trots trovärdighetsproblemet.

Källa 3 är en artikel från Lärarnas tidning som berättar att lärarna är oeniga i betygsfrågan. Jag tycker att det är viktigt att ta med lärarnas åsikter eftersom det är dom som ska sätta betyg. Artikeln presenterar mest negativa åsikter vilket gör att källan kanske inte är jätteanvändbar. Eleverna blir nog lugnare och mer positiva om dom vet att lärarna tycker att det är bra med betyg i sexan. /.../ Jag tycker att Lärarnas tidning (källa 1 och 3) visar en tendens att vara negativ till betyg eftersom de båda artiklarna mest berättar nackdelar med betyg. /.../ källorna är helt klart beroende av varandra /.../ Egentligen skulle jag behöva några oberoende källor där elever och lärare berättar om sina åsikter för att kunna presentera ett trovärdigt underlag för mina elever.

Eleven börjar med att motivera källa 3:s **relevans** utifrån att den källan ger lärarnas perspektiv. Därefter diskuterar eleven källans problem utifrån perspektiven **trovärdighet** och **användbarhet i förhållande till uppgiftens syfte**: eleven identifierar en negativ tendens i texten, vilket påverkar trovärdigheten, och denna negativa tendens blir också ett problem för användbarheten i förhållande till uppgiftens syfte (*eleverna blir nog lugnare om...*). Utifrån dessa iakttagelser problematiserar eleven både källa 1 och källa 3 och diskuterar en möjlig beroendeproblematik med dessa, vilket påverkar trovärdigheten. Här kompletterar alltså eleven analysen av källa 1 genom att anlägga trovärdighetsperspektivet på båda källorna.

Källa 4 skulle jag använda för att kunna förklara hur regeringen tänkte när de ville ändra betygssystemet. Källan är en del av propositionen (lagförslaget) till ny skollag och språket passar inte alls för barn. Jag skulle därför få lov att berätta med andra ord, men informationen är viktig eftersom det är propositionen som ledde fram till att det blev ny skollag. /.../ Jag skulle inte vilja använda BARA källa 4 eftersom den är tendentiös. Källan ville övertyga riksdagen (mottagaren) om sitt budskap eftersom regeringen ville att riksdagen skulle rösta ja till lagförslaget. Därför visar den bara det positiva.

Avseende källa 4 tillämpar eleven slutligen en stor variation av värderingsperspektiv. Inledningsvis diskuteras källans **relevans**, och eleven motiverar källan tydligt utifrån att den visar regeringens syn, och att den har fått viktiga konsekvenser (*ledde fram till att det blev en ny skollag*). Perspektivet **användarvänlighet** vägs in i bedömningen av källan genom formuleringen *språket passar inte alls för barn /.../ jag skulle därför få lov att berätta med andra ord*. Eleven diskuterar också **trovärdigheten** genom att lyfta fram textens tendens.

Sammanfattningsvis använder eleven alltså genomgående en bred palett av värderingsperspektiv på samtliga källor och identifierar flertalet av de argument som skulle kunna användas för och emot varje källas användbarhet. Valet av värderingsperspektiv

är genomtänkt utifrån varje källas egenskaper, och eleven väger dessutom källornas brister och förtjänster mot varandra för att komma fram till nyanserade och väl underbyggda slutsatser.

Konkretisering

Bedömningsaspekten *konkretisering* används för att bedöma i vilken utsträckning eleven förtydligar och exemplifierar sina resonemang genom tydliga hänvisningar till källorna. Genom att citera väl valda passager i källorna eller referera innehållet på ett rättvisande sätt kan konkretiseringar bidra till att underbygga elevens argument om källornas användbarhet. I elevexemplen nedan förekommer också konkretiseringar i form av utvecklade beskrivningar av vilka konsekvenser användningen av vissa källor skulle kunna medföra i det tänkta scenariot där en lärare med hjälp av källorna ska förbereda sina elever på att få betyg i årskurs 6.

Kännetecknen på enkla resonemang

De elevsvar som bedömts som enkla kännetecknas av att de innehåller ett fåtal relevanta konkretiseringar som förtydligar resonemanget. Resonemangen präglas i stället av att de är allmänt hållna. Enstaka konkretiseringar kan förekomma, men de bidrar sällan till att förtydliga resonemangen.

Jag skulle också använda källa 2 därför att den innehåller information från utbildningsministern men källan innehåller bara information om hur bra det ska vara i skolan. Texten visar bara fördelar vilket kan leda till att man tror att det är så bra fast det inte är det, till skillnad från källa 1 där det finns nyheter om betyg från både den bra sidan och den dåliga sidan vilket leder till att när man får veta alternativ från båda sidor kan man få en rättvis röst.

Eleven för här ett resonemang om två av källorna. Visserligen tar eleven upp en tänkbar konsekvens (*vilket kan leda till att man tror att det är så bra*) men denna är allmänt formulerad och ger ingen mer konkret information. Om eleven hade specificerat vad som är bra med betyg enligt källa 2 skulle resonemanget ha blivit tydligare underbyggt. På samma sätt beskriver eleven källa 1 mycket översiktligt, genom att säga att den tar upp *från både den bra sidan och den dåliga sidan*. Även här skulle någon form av specificering av vad källa 1 säger för positivt respektive negativt om betyg medföra en tydligare konkretisering.

Kännetecknen på utvecklade resonemang

De elevsvar som bedömts som utvecklade kännetecknas av att de innehåller några fungerande konkretiseringar som bidrar till att förtydliga resonemanget. Resonemangen är inte rakt igenom allmänt hållna utan innehåller vissa tydliga hänvisningar till källorna eller konsekvensbeskrivningar som bidrar till att utveckla och underbygga resonemanget.

Genom att använda källa 1 skulle jag kunna berätta vad elever i årskurs 8 tyckte om att få betyg för första gången och hur dom tycker om betyg från årskurs 6 /.../

Jag skulle inte vilja göra eleverna orolig och negativa, så därför skulle jag inte berättat alltför mycket om de negativa åsikterna. Jag tror att eleverna skulle bli stressade om dom fick höra att "betyg i sexan hade varit alldeles för mycket press" så det citatet skulle jag inte använda. Däremot skulle jag berätta att vissa elever tycker att det är skönt att veta hur man ligger till.

Eleven för här ett resonemang om källa 1:s användbarhet i förhållande till uppgiftens syfte, lyfter ett problem med att mottagarna kan bli stressade om källan används rakt av, och citerar just den fras som rimligen kan upplevas som stressande. Eleven använder alltså ett citat och pekar dessutom på en möjlig negativ konsekvens av att använda denna källa utan att modifiera den. Därigenom konkretiseras problemet med källans användbarhet tydligt.

Kännetecken på välutvecklade resonemang

De elevsvar som bedömts som utvecklade kännetecknas av att de ofta innehåller flera fungerande konkretiseringar som bidrar till att förtydliga resonemanget. Resonemangen innehåller välfunna hänvisningar till källorna eller konsekvensbeskrivningar som bidrar till att utveckla och underbygga resonemanget.

Från källa 1 får jag reda på hur elever från årskurs åtta kände då de fick sina första betyg. Eleverna har koppling till betyg eftersom de själva blir bedömda i skolan. Inte från årskurs sex, men de berättar vad de skulle tyckt om att få betyg från en så låg årskurs. Jag skulle kunna använda mig av denna källa när jag ska berätta om elevperspektivet för mina elever. Då kommer de att få veta mer hur det kommer att kännas att få betyg än fakta. Eftersom språket är enkelt att förstå ger det eleverna bättre insikt i vad källan handlar om - utan att jag behöver tolka den åt dem. Källan är nyanserad och visar både positiva och negativa åsikter, eftersom källan kommer från olika elevers upplevelser. [NN] till exempel tycker att det är jobbigt med betyg eftersom man alltid måste ligga på topp och hon anser att man skulle vara helt slut i nian om man fick betyg enda från sexan. Å andra sidan tycker hon att det kändes skönt att få veta var man ligger. [NN:s] åsikter var nyanserade eftersom hon uttryckte både positiva och negativa meningar, vilket kommer leda till att mina elever får en bred uppfattning om det nya betygssystemet.

Eleven för här ett resonemang om källa 1:s relevans och användbarhet, och konkretiserar sitt resonemang på flera sätt. Eleven beskriver tydligt den tänkta konsekvensen av att använda källan i uppgiften genom att konstatera att *de kommer de att få veta mer hur det kommer att kännas att få betyg*. Eleven fortsätter att diskutera källans nyansering, och refererar ett elevuttalande som visar på både negativa och positiva aspekter: *det är jobbigt med betyg eftersom man alltid måste ligga på topp /.../ Å andra sidan tycker hon att det kändes skönt att få veta var man ligger*. Eleven pekar på att detta kan ge konsekvensen att *mina elever får en bred uppfattning om det nya betygssystemet*. Genom dessa konkretiseringar blir elevens resonemang om källan tydligt och välutvecklat.

Kontextualisering

Bedömningsaspekten *kontextualisering* gäller i vilken mån eleven värderar källornas användbarhet utifrån kunskaper om ämnesinnehållet eller sammanhanget där källorna kommit till och använts. Resonemangen kan både bli mer utvecklade och mer underbyggda genom att eleven relaterar den information som källorna ger till sina mer generella kunskaper om till exempel de olika texttyper som källorna representerar. Vad är en proposition och vilken funktion fyller den? Hur kan en facklig tidnings rapportering kring en laddad fråga påverkas av fackförbundets hållning?

Att kontextualisera källorna har bedömts vara en avancerad del av ett källkritiskt resonemang. Inte ens i välutvecklade resonemang är det alltid nödvändigt med kontextualisering, men när det förekommer är det en viktig kvalitet som gör resonemangen mer utvecklade och därför påverkar bedömningen.

Kännetecknen på enkla resonemang

De elevsvar som bedömts som enkla kännetecknas av att eleven i stort sett inte uppvisar några resonemang som kontextualiserar källorna.

Det är skolministern som berättar om fördelarna i källa 2 och han är trovärdig.

Eleven konstaterar i detta exempel att skolministern är trovärdig, men förklarar inte varför så är fallet. Här skulle en kontextualisering av källan och skolministerns status som trovärdig vara lämplig.

Kännetecknen på utvecklade resonemang

Några av de elevsvar som bedömts som utvecklade kännetecknas av att eleven gör enstaka hänvisningar till kontexten för att föra ett resonemang om en källas användbarhet.

[Ministern] vill bli omvald som skolminister därför berättar han inte om de negativa delarna med betyg i 6:an. Han vill att alla ska tycka att det han gjort är bra.

Eleven för här ett kontextbaserat resonemang om skolministerns möjliga tendens. Eftersom skolministern är politiker är det rimligt att tänka sig att han vill framställa sina beslut i positiv dager för att öka sina möjligheter att bli omvald.

Kännetecknen på välutvecklade resonemang

Flera av de elevsvar som bedömts som välutvecklade kännetecknas av att eleven använder sin kunskap om kontexten för att fördjupa resonemanget om en källas användbarhet.

Källa 4 skulle jag använda för att kunna förklara hur regeringen tänkte när de ville ändra betygssystemet. Källan är en del av propositionen (lagförslaget) till ny skollag och språket passar inte alls för barn. Jag skulle därför få lov att berätta med andra ord, men informationen är viktig eftersom det är propositionen som ledde fram till att det blev ny skollag. /.../ Jag skulle inte vilja använda BARA källa 4 eftersom den är tendentiös. Källan ville övertyga riksdagen (mottagaren) om sitt

budskap eftersom regeringen ville att riksdagen skulle rösta ja till lagförslaget. Därför visar den bara det positiva.

När denna elev diskuterar källa 4:s värde används kontextkunskaper genomgående för att underbygga resonemanget. Eleven beskriver vad det är för en slags text (en proposition), och drar slutsatsen att källan därmed visar regeringens tankar angående betygssystemet. Källans relevans motiveras utifrån kontexten – *det är propositionen som ledde fram till att det blev ny skollag*. Eleven använder också denna kontextkunskap för att förklara källans positiva tendens. I ett annat exempel resonerar en elev på följande sätt:

Denna källa kommer från Lärarnas tidning, samma tidning som källa 1, och vi vet inte vem som publicerat citaten och därmed haft möjlighet att editera källan. Inläggen i källan representerar bara två lärares åsikter, inte alla Sveriges lärare. Skribenten kan ha valt ut två lärares negativa åsikter eftersom hen själv är emot reformen, eller helt enkelt klippt bort de positiva kommentarerna. Därmed anser källa 3 inte lika trovärdig /.../ Jag ser samband mellan de olika källorna i sin helhet. De källorna där det presenterades negativa åsikter kom båda från "Lärarnas tidning" /.../ Kanske är det så att redaktionen på "Lärarnas tidning" är emot det nya betygssystemet och därför bara tar upp negativa synpunkter.

I denna diskussion av källa 3:s värde lägger eleven märke till att källan har samma ursprung som källa 1. Först resonerar eleven om källans bristande representativitet och möjliga tendens. Denna diskussion kontextualiseras när eleven knyter an till det sammanhang i vilket både källa 1 och 3 har publicerats, och drar den utifrån materialet fullt möjliga slutsatsen att tidningsredaktionen kan ha särskilda intressen i den aktuella frågan. Eleven knyter alltså sina iakttagelser i källtexten till den kontext i vilken källan skapats, och drar utifrån det en välutvecklad slutsats om källans trovärdighet.

2. Avslutningsord

Det här materialet har lyft fram hur lärare kan tolka och förstå kunskapskraven genom att analysera olika aspekter av dem. Detta är ett arbete som lärare utför både systematiskt och intuitivt när de gör bedömningar av elevers kunskaper. Det kommer aldrig att vara möjligt att en gång för alla slå fast exakt vilka kunskaper eller prestationer som krävs för att motsvara ett specifikt värdeord. Vad innebär det egentligen att ett resonemang är ”välutvecklat”? Det skulle kräva en beskrivning av alla upptänkliga situationer som kan uppstå, och likaså en beskrivning av alla möjliga elevprestationer för att entydigt kunna besvara den frågan.

Vad man däremot kan göra är att försöka ringa in vilka bedömningsaspekter som man kan utgå från i bedömningen. I detta arbete är samtal kollegor emellan centralt. När lärare gör systematiska analyser av kunskapskraven och därefter diskuterar dem inom professionen blir det möjligt att utveckla en större samsyn och ett gemensamt språk för att beskriva kunskapsnivåer och prestationer. Det är inte ett arbete som kan utföras centralt för att därefter överlämnas till de verksamma lärarna. Skolverket utfärdar kunskapskraven och erbjuder därefter olika slags stöd för att arbeta vidare med dem. Men det är lärarna som gör bedömningarna i praktiken. Deras kunskap om styrdokumentet, eleverna och undervisningens faktiska innehåll är det som ytterst kan göra bedömningen säker och rättvis.

Bilaga 1

Informationshantering, källanvändning och källkritik i Lgr 11

Alla lärares uppdrag

Läroplanen består av tre delar:

1. Skolans värdegrund och uppdrag
2. Övergripande mål och riktlinjer
3. Kursplaner

De första två delarna gäller för alla som arbetar i skolan medan den tredje delen gäller för undervisningen i respektive ämne.

Informationshantering, källanvändning och källkritik berörs inte bara i några ämnens kursplaner utan också i de två första delarna av läroplanen:

Skolans värdegrund och uppdrag – Skolans uppdrag

Eleverna ska kunna orientera sig i en komplex verklighet, med ett stort informationsflöde och en snabb förändringstakt. Studiefärdigheter och metoder att tillägna sig och använda ny kunskap blir därför viktiga. Det är också nödvändigt att eleverna utvecklar sin förmåga att kritiskt granska fakta och förhållanden och att inse konsekvenserna av olika alternativ.

Övergripande mål och riktlinjer – Kunskaper

Skolan ska ansvara för att varje elev efter genomgången grundskola

- *kan använda sig av ett kritiskt tänkande och självständigt formulera ståndpunkter grundade på kunskaper och etiska överväganden.*

Utifrån dessa generella skrivningar konkretiseras sedan i kursplanerna vad respektive ämne har för särskilt ansvar i förhållande till de övergripande skrivningarna som gäller för alla som undervisar i skolan.

Olika skrivningar i olika kursplaner

De olika kursplanernas beskrivning av informationshantering, källanvändning och källkritik skiljer sig åt såväl i syftet som i det centrala innehållet och i kunskapskraven. Nedan presenteras en sammanställning av sådana skrivningar som direkt berör informationshantering, källanvändning och källkritik. I flera ämnen finns det också skrivningar i syfte, centralt innehåll och kunskapskrav som inte direkt berör området, men som ändå på olika sätt stödjer utvecklingen av elevernas förmåga att handskas med information i olika källor. Ett exempel är matematikundervisningens syfte att ge eleverna möjlighet att utveckla en förtrogenhet med matematikens uttrycksformer och hur dessa kan användas för att kommunicera om matematik i vardagliga och matematiska sammanhang. I det ingår till exempel kunskaper om hur statistik kan användas för att presentera data, men också hur den kan manipuleras eller användas för att presentera vinklade bilder av verkligheten.

Ämne	Syfte	Centralt innehåll	Kunskapskrav
Bild	<p>Undervisningen ska bidra till att eleverna utvecklar förståelse för hur bildbudskap utformas i olika medier. Undervisningen ska också ge eleverna möjligheter att diskutera och kritiskt granska olika bildbudskap och bidra till att eleverna utvecklar kunskaper om bilder i olika kulturer, både historiskt och i nutid.</p> <p>Genom undervisningen i ämnet bild ska eleverna sammanfattningsvis ges förutsättningar att utveckla sin förmåga att</p> <ul style="list-style-type: none"> • analysera historiska och samtida bilders uttryck, innehåll och funktioner. 	<p>Årskurs 7–9: Massmediebilders budskap och påverkan och hur de kan tolkas och kritiskt granskas.</p>	<p>För betyget A i slutet av årskurs 9: Eleven kan tolka såväl samtida som historiska bilder och visuell kultur och för då välutvecklade och väl underbyggda resonemang med kopplingar till egna erfarenheter, andra verk och företeelser i omvärlden. Dessutom beskriver eleven bildernas och verkens uttryck, innehåll och funktion på ett välutvecklat sätt med god användning av ämnesspecifika begrepp.</p>

Ämne	Syfte	Centralt innehåll	Kunskapskrav
Engelska	<i>Undervisningen ska bidra till att eleverna utvecklar kunskaper i att söka, värdera, välja och tillägna sig innehållet i talat språk och texter från olika källor.</i>	<p>Årskurs 4–6: <i>Olika sätt att söka och välja texter och talat språk på engelska från internet och andra medier.</i></p> <p>Årskurs 7–9: <i>Olika sätt att söka, välja och värdera texter och talat språk på engelska från internet och andra medier.</i></p>	<p>För betyget A i slutet av årskurs 6: <i>Eleven kan välja texter och talat språk av enkel karaktär och från olika medier samt på ett relevant och effektivt sätt använda det valda materialet i sin egen produktion och interaktion.</i></p> <p>För betyget A i slutet av årskurs 9: <i>Eleven kan välja texter och talat språk från olika medier samt på ett relevant och effektivt sätt använda det valda materialet i sin egen produktion och interaktion.</i></p>
Hem- och konsumentkunskap		<p>Årskurs 4–6: <i>Skillnaden mellan reklam och objektiv konsumentinformation.</i></p> <p>Årskurs 7–9: <i>Reklamens och mediernas påverkan på individers och grupperas konsumtionsvanor.</i></p>	<p>För betyget A i slutet av årskurs 6: <i>Dessutom för eleven välutvecklade resonemang om skillnader mellan reklam och konsumentinformation.</i></p>

Ämne	Syfte	Centralt innehåll	Kunskapskrav
Moderna språk	Undervisningen ska bidra till att eleverna utvecklar kunskaper i att söka, värdera, välja och tillägna sig innehållet i talat språk och texter från olika källor.	<p>Årskurs 4–9, inom ramen för elevens val: <i>Olika sätt att orientera sig i texter och talat språk från Internet och andra medier.</i></p> <p>Årskurs 4–9, inom ramen för språkval: <i>Olika sätt att söka och välja texter och talat språk från Internet och andra medier.</i></p>	<p>För betyget A i slutet av årskurs 9, elevens val: <i>Eleven kan välja bland texter och talat språk av enkel karaktär och från olika medier samt på ett relevant och effektivt sätt använda det valda materialet i sin egen produktion och interaktion.</i></p> <p>För betyget A i slutet av årskurs 9, språkval: <i>Eleven kan välja bland texter och talat språk av enkel karaktär och från olika medier samt på ett relevant och effektivt sätt använda det valda materialet i sin egen produktion och interaktion.</i></p>

Ämne	Syfte	Centralt innehåll	Kunskapskrav
<p>Modersmål – finska, jiddisch, meänkieli och romani chib som nationellt minoritets-språk</p>		<p>Årskurs 7–9, inom ramen för finska, jiddisch, meänkieli och romani chib som förstaspråk: <i>Hjälpmedel för informationssökning och ordförståelse, till exempel ordböcker i tryckt och digital form.</i></p> <p>Årskurs 4–6, inom ramen för finska, jiddisch, meänkieli och romani chib som andraspråk: <i>Olika sätt att orientera sig i texter från internet och andra medier.</i></p> <p><i>Olika sätt att orientera sig i talat språk från internet och andra medier.</i></p> <p>Årskurs 7–9, inom ramen för finska, jiddisch, meänkieli och romani chib som andraspråk: <i>Olika sätt att söka och välja texter från internet och andra medier.</i></p> <p><i>Olika sätt att söka och välja talat språk från internet och andra medier.</i></p>	<p>Kunskapskrav för betyget A i slutet av årskurs 6 inom ramen för Modersmål – finska, jiddisch, meänkieli och romani chib som förstaspråk: <i>Dessutom kan eleven på ett ändamålsenligt och effektivt sätt söka och välja ut information ur faktatexter.</i></p> <p>Kunskapskrav för betyget A i slutet av årskurs 9 inom ramen för Modersmål – finska, jiddisch, meänkieli och romani chib som förstaspråk: <i>Dessutom kan eleven på ett ändamålsenligt och effektivt sätt söka och välja ut information ur olika slags sakprosa.</i></p> <p>Kunskapskrav för betyget A i slutet av årskurs 6 inom ramen för Modersmål – finska, jiddisch, meänkieli och romani chib som andraspråk: <i>Eleven kan välja bland texter och talat språk av enkel karaktär och från olika medier samt på ett relevant och effektivt sätt använda det valda materialet i sin egen produktion och interaktion.</i></p> <p>Kunskapskrav för betyget A i slutet av årskurs 9 inom ramen för Modersmål – finska, jiddisch, meänkieli och romani chib som andraspråk: <i>Eleven kan välja bland texter och talat språk av enkel karaktär och från olika medier samt på ett relevant och effektivt sätt använda det valda materialet i sin egen produktion och interaktion.</i></p>

Ämne	Syfte	Centralt innehåll	Kunskapskrav
<p>Biologi, fysik och kemi</p>	<p>Vidare ska undervisningen ge eleverna förutsättningar att söka svar på frågor med hjälp av både systematiska undersökningar och olika typer av källor. På så sätt ska undervisningen bidra till att eleverna utvecklar ett kritiskt tänkande kring sina egna resultat, andras argument och olika informationskällor. Genom undervisningen ska eleverna också utveckla förståelse för att påståenden kan prövas och värderas med hjälp av naturvetenskapliga arbetsmetoder.</p> <p>Genom undervisningen i ämnet biologi ska eleverna sammanfattningsvis ges förutsättningar att utveckla sin förmåga att</p> <ul style="list-style-type: none"> • använda kunskaper i biologi för att granska information, kommunicera och ta ställning i frågor som rör hälsa, naturbruk och ekologisk hållbarhet. <p>Genom undervisningen i ämnet fysik ska eleverna sammanfattningsvis ges förutsättningar att utveckla sin förmåga att</p> <ul style="list-style-type: none"> • använda kunskaper i fysik för att granska information, kommunicera och ta ställning i frågor som rör energi, teknik, miljö och samhälle. <p>Genom undervisningen i ämnet kemi ska eleverna sammanfattningsvis ges förutsättningar att utveckla sin förmåga att</p> <ul style="list-style-type: none"> • använda kunskaper i kemi för att granska information, kommunicera och ta ställning i frågor som rör energi, miljö, hälsa och samhälle. 	<p>Biologi/fysik/kemi, årskurs 4–6: Tolkning och granskning av information med koppling till biologi/fysik/kemi, till exempel i faktatexter och tidningsartiklar.</p> <p>Biologi/fysik/kemi, årskurs 7–9: Källkritisk granskning av information och argument som eleven möter i olika källor och samhällsdiskussioner med koppling till biologi/fysik/kemi.</p>	<p>Biologi/fysik/kemi, kunskapskrav för betyget A i slutet av årskurs 6: Eleven kan söka naturvetenskaplig information och använder då olika källor och för välutvecklade resonemang om informationens och källornas användbarhet. Eleven kan använda informationen i diskussioner och för att skapa texter och andra framställningar med god anpassning till sammanhanget.</p> <p>Biologi/fysik/kemi, kunskapskrav för betyget A i slutet av årskurs 9: Eleven kan söka naturvetenskaplig information och använder då olika källor och för välutvecklade och väl underbyggda resonemang om informationens och källornas trovärdighet och relevans. Eleven kan använda informationen på ett väl fungerande sätt i diskussioner och för att skapa välutvecklade texter och andra framställningar med god anpassning till syfte och målgrupp.</p>

Ämne	Syfte	Centralt innehåll	Kunskapskrav
Geografi	<p>Undervisningen ska även ge eleverna förutsättningar att utveckla kunskaper i att göra geografiska analyser av omvärlden och att presentera resultaten med hjälp av geografiska begrepp.</p> <p>Genom undervisningen i ämnet geografi ska eleverna sammanfattningsvis ges förutsättningar att utveckla sin förmåga att</p> <ul style="list-style-type: none"> • göra geografiska analyser av omvärlden och värdera resultaten med hjälp av kartor och andra geografiska källor, teorier, metoder och tekniker. 	<p>Centralt innehåll, samhällsorienterande ämnen, årskurs 1–3: <i>Metoder för att söka information från olika källor: intervjuer, observationer och mätningar. Hur man kan värdera och bearbeta källor och information.</i></p> <p>Geografi, årskurs 7–9: <i>Metoder för att samla in, bearbeta, värdera och presentera geografiska data, till exempel om klimat, hälsa och handel, med hjälp av kartor, geografiska informationssystem (GIS) och geografiska verktyg som finns tillgängliga på Internet, till exempel satellitbilder.</i></p>	<p>Samhällsorienterande ämnen, kunskapskrav för godtagbara kunskaper i slutet av årskurs 3: <i>Eleven kan också söka information om samhället och naturen genom enkla intervjuer, observationer och mätningar, och göra enkla sammanställningar av resultaten så att innehållet klart framgår.</i></p> <p>Geografi, för betyget A i slutet av årskurs 6: <i>Eleven kan undersöka omvärlden och använder då kartor och andra geografiska källor, metoder och tekniker på ett väl fungerande sätt, samt för välutvecklade resonemang om olika källors användbarhet.</i></p> <p>Geografi, för betyget A i slutet av årskurs 9: <i>Eleven kan undersöka omvärlden och använder då kartor och andra geografiska källor, teorier, metoder och tekniker på ett väl fungerande sätt, samt för välutvecklade och väl underbyggda resonemang om olika källors trovärdighet och relevans.</i></p>

Ämne	Syfte	Centralt innehåll	Kunskapskrav
Historia	<p><i>Undervisningen ska stimulera elevernas nyfikenhet på historia och bidra till att de utvecklar kunskaper om hur vi kan veta något om det förflutna genom historiskt källmaterial och möten med platser och människors berättelser. Eleverna ska genom undervisningen även ges förutsättningar att utveckla förmågan att ställa frågor till och värdera källor som ligger till grund för historisk kunskap.</i></p> <p>Genom undervisningen i ämnet historia ska eleverna sammanfattningsvis ges förutsättningar att utveckla sin förmåga att</p> <ul style="list-style-type: none"> · kritiskt granska, tolka och värdera källor som grund för att skapa historisk kunskap. 	<p>Samhällsorienterande ämnen, centralt innehåll årskurs 1–3:</p> <p><i>Metoder för att söka information från olika källor: intervjuer, observationer och mätningar. Hur man kan värdera och bearbeta källor och information.</i></p> <p>Historia, årskurs 4–6:</p> <p><i>Vad arkeologiska fynd, till exempel mynt-skatter och fynd av föremål från andra kulturer kan berätta om kulturmöten och om likheter och skillnader i levnadsvillkor för barn, kvinnor och män.</i></p> <p><i>Vad historiska källor, till exempel brev och andra dokument, kan berätta om likheter och skillnader i levnadsvillkor för barn, kvinnor och män jämfört med i dag.</i></p> <p><i>Vad historiska källor, till exempel dagböcker och arkivmaterial, kan berätta om Sveriges historia och om likheter och skillnader i levnadsvillkor för barn, kvinnor och män.</i></p> <p><i>Vad begreppen förändring, likheter och skillnader, kronologi, orsak och konsekvens, källor och tolkning betyder och hur de används i historiska sammanhang.</i></p> <p>Historia, årskurs 7–9:</p> <p><i>Vad historiska källor kan berätta om människors och gruppers strävan att påverka och förbättra sina egna och andras levnadsvillkor, till exempel genom uppfinningar, bildandet av fackföreningar och kampen mot slaveri.</i></p> <p><i>Historiska berättelser från skilda delar av världen med skildringar av människors upplevelser av förtryck, till exempel i form av kolonialism, rasism eller totalitär diktatur och motstånd mot detta.</i></p> <p><i>Hur historiska källor och berättelser om en familjs eller släkts historia speglar övergripande förändringar i människors levnadsvillkor.</i></p> <p><i>Vad begreppen kontinuitet och förändring, förklaring, källkritik och identitet betyder och hur de används i historiska sammanhang.</i></p>	<p>Samhällsorienterande ämnen, kunskapskrav för godtagbara kunskaper i slutet av årskurs 3:</p> <p><i>Eleven kan också söka information om samhället och naturen genom enkla intervjuer, observationer och mätningar, och göra enkla sammanställningar av resultaten så att innehållet klart framgår.</i></p> <p>Historia, kunskapskrav för betyget A i slutet av årskurs 6:</p> <p><i>Eleven kan använda historiskt källmaterial för att dra enkla slutsatser om människors levnadsvillkor, och för då välutvecklade resonemang om källornas användbarhet.</i></p> <p>Historia, kunskapskrav för betyget A i slutet av årskurs 9:</p> <p><i>Eleven kan använda historiskt källmaterial för att dra välutvecklade och väl underbyggda slutsatser om människors levnadsvillkor, och för då välutvecklade och väl underbyggda resonemang om källornas trovärdighet och relevans.</i></p>

Ämne	Syfte	Centralt innehåll	Kunskapskrav
Religionskunskap	<p><i>Eleverna ska också ges möjligheter att utveckla kunskap om hur man kritiskt granskar källor och samhällsfrågor med koppling till religioner och andra livsåskådningar.</i></p> <p><i>Genom undervisningen i ämnet religionskunskap ska eleverna sammanfattningsvis ges förutsättningar att utveckla sin förmåga att</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <i>· söka information om religioner och andra livsåskådningar och värdera källornas relevans och trovärdighet.</i> 	<p>Samhällsorienterande ämnen, årskurs 1–3:</p> <p><i>Metoder för att söka information från olika källor: intervjuer, observationer och mätningar. Hur man kan värdera och bearbeta källor och information.</i></p>	<p>Samhällsorienterande ämnen, kunskapskrav för godtagbara kunskaper i slutet av årskurs 3:</p> <p><i>Eleven kan också söka information om samhället och naturen genom enkla intervjuer, observationer och mätningar och göra enkla sammanställningar av resultaten så att innehållet klart framgår.</i></p> <p>Religionskunskap, kunskapskrav för betyget A i slutet av årskurs 6:</p> <p><i>Eleven kan söka information om religioner och andra livsåskådningar och använder då olika typer av källor på ett väl fungerande sätt samt för välutvecklade resonemang om informationens och källornas användbarhet.</i></p> <p>Religionskunskap, kunskapskrav för betyget A i slutet av årskurs 9:</p> <p><i>Eleven kan söka information om religioner och andra livsåskådningar och använder då olika typer av källor på ett väl fungerande sätt samt för välutvecklade och väl underbyggda resonemang om informationens och källornas trovärdighet och relevans.</i></p>

Ämne	Syfte	Centralt innehåll	Kunskapskrav
Samhällskunskap	<p>Undervisningen ska ge eleverna verktyg att hantera information i vardagsliv och studier och kunskaper om hur man söker och värderar information från olika källor.</p> <p>Genom undervisningen i ämnet samhällskunskap ska eleverna sammanfattningsvis ges förutsättningar att utveckla sin förmåga att</p> <ul style="list-style-type: none"> • söka information om samhället från medier, Internet och andra källor och värdera deras relevans och trovärdighet. 	<p>Samhällsorienterande ämnen, årskurs 1–3: Metoder för att söka information från olika källor: intervjuer, observationer och mätningar. Hur man kan värdera och bearbeta källor och information.</p> <p>Samhällskunskap, årskurs 4–6: Informationsspridning, reklam och opinionsbildning i olika medier. Hur sexualitet och könsroller framställs i medier och populärkultur.</p> <p>Hur man urskiljer budskap, avsändare och syfte i olika medier med ett källkritiskt förhållningssätt.</p> <p>Samhällskunskap, årskurs 7–9: Mediernas roll som informationsspridare, opinionsbildare, underhållare och granskare av samhällets maktstrukturer.</p> <p>Olika slags medier, deras uppbyggnad och innehåll, till exempel en dagstidnings olika delar. Nyhetsvärdering och hur den kan påverka människors bilder av omvärlden. Hur individer och grupper framställs, till exempel utifrån kön och etnicitet.</p> <p>Möjligheter och risker förknippade med Internet och kommunikation via elektroniska medier.</p>	<p>Samhällsorienterande ämnen, kunskapskrav för godtagbara kunskaper i slutet av årskurs 3: Eleven kan också söka information om samhället och naturen genom enkla intervjuer, observationer och mätningar och göra enkla sammanställningar av resultaten så att innehållet klart framgår.</p> <p>Samhällskunskap, kunskapskrav för betyget A i slutet av årskurs 6: Eleven kan söka information om samhället och använder då olika källor på ett väl fungerande sätt och för välutvecklade resonemang om informationens och källornas användbarhet.</p> <p>Samhällskunskap, kunskapskrav för betyget A i slutet av årskurs 9: Eleven kan söka information om samhället och använder då olika källor på ett väl fungerande sätt och för välutvecklade och väl underbyggda resonemang om informationens och källornas trovärdighet och relevans.</p>

Ämne	Syfte	Centralt innehåll	Kunskapskrav
Svenska/ svenska som andra- språk	<p>Vidare ska undervisningen bidra till att eleverna utvecklar kunskaper om hur man söker och kritiskt värderar information från olika källor.</p> <p>Genom undervisningen i ämnet svenska/ svenska som andra-språk ska eleverna sammanfattningsvis ges förutsättningar att utveckla sin förmåga att</p> <ul style="list-style-type: none"> • söka information från olika källor och värdera dessa. 	<p>Årskurs 1–3: Informationssökning i böcker, tidskrifter och på webbsidor för barn. Källkritik, hur texters avsändare påverkar innehållet.</p> <p>Årskurs 4–6: Informationssökning i några olika medier och källor, till exempel i uppslagsböcker, genom intervjuer och via sökmotorer på Internet. Hur man jämför källor och prövar deras tillförlitlighet med ett källkritiskt förhållningssätt.</p> <p>Årskurs 7–9: Informationssökning på bibliotek och på Internet, i böcker och massmedier samt genom intervjuer. Hur man citerar och gör källhänvisningar. Hur man sovrar i en stor informationsmängd och prövar källors tillförlitlighet med ett källkritiskt förhållningssätt.</p>	<p>Kunskapskrav för godtagbara kunskaper i slutet av årskurs 3: Eleven kan söka information ur någon anvisad källa och återger då grundläggande delar av informationen i enkla former av faktatexter.</p> <p>Kunskapskrav för betyget A i slutet av årskurs 6: Eleven kan söka, välja ut och sammanställa information från ett avgränsat urval av källor och för då välutvecklade resonemang om informationens användbarhet. Sammanställningarna innehåller välutvecklade beskrivningar, egna formuleringar och god användning av ämnesspecifika ord och begrepp.</p> <p>Kunskapskrav för betyget A i slutet av årskurs 9: Eleven kan söka, välja ut och sammanställa information från ett varierat urval av källor och för då välutvecklade och väl underbyggda resonemang om informationens och källornas trovärdighet och relevans. Sammanställningarna innehåller välutvecklade och nyanserade beskrivningar och förklaringar, välutvecklat ämnesrelaterat språk samt väl fungerande struktur, citat och källhänvisningar.</p>

Ämne	Syfte	Centralt innehåll	Kunskapskrav
Teckenspråk för hörande	<i>Undervisningen ska bidra till att eleverna utvecklar kunskaper i att söka, värdera, välja och tillägna sig innehållet i teckenspråk från olika källor.</i>	<p>Årskurs 4–9, inom ramen för elevens val: <i>Olika sätt att orientera sig i teckenspråkiga texter från Internet och andra medier.</i></p> <p>Årskurs 4–9, inom ramen för språkval: <i>Olika sätt att söka och välja teckenspråkiga texter från Internet och andra medier.</i></p>	<p>Kunskapskrav för betyget A i slutet av årskurs 9, elevens val: <i>Eleven kan välja teckenspråkiga texter av enkel karaktär och från olika medier, samt på ett relevant och effektivt sätt använda det valda materialet i sin egen produktion och interaktion.</i></p> <p>Kunskapskrav för betyget A i slutet av årskurs 9, språkval: <i>Eleven kan välja teckenspråkiga texter av enkel karaktär och från olika medier, samt på ett relevant och effektivt sätt använda det valda materialet i sin egen produktion och interaktion.</i></p>

Skolverket

ISBN: 978-91-7559-226-8