



# Uppgifter som främjar elevers lärande

**Utformning och inramning av inlämningsuppgifter i samhälls-  
orienterande ämnen i årskurs 8**

# Innehållsförteckning

<b>Förord</b> .....	<b>3</b>
<b>Sammanfattning</b> .....	<b>4</b>
Hur har granskningen gjorts? .....	4
Centrala iakttagelser .....	4
<b>Inledning</b> .....	<b>6</b>
Bakgrund till granskningen .....	6
Oklart vad som utgör en bra uppgift .....	6
Lärarnas tolkning av kunskapskraven riskerar att styra arbetet med uppgifterna	7
Utan rätt stöd riskerar eget arbete att inte bidra till lärandet .....	8
Skolinspektionens erfarenheter .....	9
Syfte och frågeställning .....	10
Granskningens genomförande .....	10
<b>Kvalitetsgranskningens iakttagelser</b> .....	<b>12</b>
Inlämningsuppgifternas utformning påverkar elevernas möjligheter till lärande .....	12
Inramningen av uppgifterna ger förutsättningar för lärande .....	17
Lärares arbete med att vidareutveckla inlämningsuppgifterna.....	23
<b>Avslutande diskussion</b> .....	<b>25</b>
En mer medveten användning, utformning och inramning av inlämningsuppgifter kan bidra till att främja elevernas lärande.....	25
Lärare behöver ges möjlighet att arbeta tillsammans med att utveckla uppgifter .....	27
<b>Referenser</b> .....	<b>29</b>
<b>Bilagor</b> .....	<b>31</b>
Bilaga 1 Granskade skolor .....	31
Bilaga 2 Referensgrupp .....	32
Bilaga 3 Metod .....	33
Bilaga 4 Skolinspektionens bedömningar .....	35

# Förord

Skolinspektionen har i uppdrag att granska kvaliteten i sådan utbildning och pedagogisk verksamhet som står under myndighetens tillsyn. Granskningen innebär en detaljerad och systematisk undersökning av verksamhetens kvalitet inom ett avgränsat område, i förhållande till nationella mål och riktlinjer. Utgångspunkten är alla barns och elevers lika rätt till en god utbildning i en trygg miljö.

Huvudsyftet med Skolinspektionens övergripande rapporter är att presentera en nulägesbild av kvaliteten inom ett avgränsat område. Granskningarna gör tydligt vad som behöver förbättras för att i högre grad nå målen för verksamheten inom det aktuella området. Rapporterna innehåller även beskrivningar av väl fungerande inslag och framgångsfaktorer.

Viktigt att känna till är att Skolinspektionens granskningar riktar sig till huvudmännen även om vi har undervisningen som granskningsobjekt. Vi bedömer således inte enskilda lärare. Däremot gör vi observationer av lektioner, undervisningsmaterial och vi intervjuar lärare för att få exempel. Granskningens resultat vänder sig till såväl de huvudmän som de rektorer vars skolenheter varit föremål för granskningen. Dessa är de ansvariga aktörerna för att ge förutsättningar för att undervisningen kan utvecklas. Skolinspektionens iakttagelser, analyser och bedömningar redovisas i denna övergripande och sammanfattande rapport. Genom beskrivningar av viktiga kvalitetsaspekter inom granskningsområdet avser rapporten vara användbar även för skolor som inte har granskats.

Rapporten redovisar resultatet av Skolinspektionens kvalitetsgranskning av inlämningsuppgifter och lärarstöd vid eget arbete i samhällsorienterande ämnen (SO-ämnen) i årskurs 8. Iakttagelserna och slutsatserna gäller de 24 skolhuvudmän och 24 skolor som har granskats och avser därmed inte att ge en nationell bild av förhållandena. Vilka skolor som granskats framgår i bilaga.

Projektledare och rapportskribent för kvalitetsgranskningen har varit Stefanie Luthman, Skolinspektionen i Stockholm.

# Sammanfattning

Flera studier pekar på att elevernas individuella arbete har fått ett stort fokus i undervisningen. Skolinspektionens tidigare granskningar av lärarstöd vid olika arbetsformer bekräftar detta. Granskningarna visar bland annat att det finns brister i lärarstödet vid eget arbete. Skolinspektionen har i denna granskning gått något djupare och granskat hur lärare utformar och inramar inlämningsuppgifter. Granskningens fokus ligger på kopplingen mellan de enskilda uppgifternas utformning för att främja elevernas lärande och på det stöd som eleverna ges i samband med uppgifterna. Väl designade uppgifter kombinerat med ett gott lärarstöd kan ge elever rika möjligheter till lärande. Likaså kan brister i uppgifternas utformning och inramning leda till att de blir svåra och oöverskådliga, vilket riskerar att lärandet inte utvecklas. Att uppgifter kan uppfattas som komplexa av elever togs upp bland annat i en samhällsdebatt våren 2018.

Inlämningsuppgifter är uppgifter som görs av eleverna hemma självständigt och sådana som helt eller delvis genomförs på skolan. I denna granskning har Skolinspektionen granskat om inlämningsuppgifter som eleverna arbetar med enskilt, oavsett var, är utformade och inramade på ett sätt som främjar deras lärande. Syftet har varit att granska om inlämningsuppgifter är adekvata i förhållande till elevgruppens nivå och i förhållande till kursplanerna kopplat till om eleverna ges de förberedelser och det stöd som krävs för att de ska klara av arbetet med uppgifterna. Det är således inte uppgifterna isolerat som granskats.

## Hur har granskningen gjorts?

Fokus för denna granskning har legat på SO-ämnena i årkurs 8. I granskningen ingick 24 slumpmässigt utvalda grundskolor och totalt 30 inlämningsuppgifter. En extern referensgrupp med vetenskaplig och pedagogisk kompetens och tre förstelärare i SO har bistått Skolinspektionen i bedömningen av uppgifterna.

## Centrala iakttagelser

Sammanfattningsvis visar granskningen att *samtliga inlämningsuppgifter har koppling till kursplanen, görs helt eller till största delen på lektionstid och att undervisningen i stort förbereder eleverna för arbetet med uppgifterna*. Men granskningen visar också att det finns kvalitetsskillnader i både uppgifternas utformning och inramning och att lärares samverkan sällan sträcker sig till arbetet med inlämningsuppgifter.

Vad gäller utformningen framkommer att *hälften av uppgifterna inte är tydligt avgränsade och att det därmed finns en risk att elevers lärande inte främjas*. Det kan handla både om väl lite eller mycket avgränsning. Uppgifter med för lite avgränsning innehåller många gånger breda frågor, ett stort antal kunskapsområden och förmågor och många valmöjligheter vad gäller uppgiftens genomförande. Sådana uppgifter riskerar att bli för stora och komplexa för eleverna att klara av. Däremot kännetecknas uppgifter som har en stor avgränsning ofta av mycket enkla frågor som ligger under elevernas nivå. Granskningen visar också att majoriteten av inlämningsuppgifterna inte är utformade på ett sätt som ger eleverna möjlighet att fördjupa sig. Flera av dessa uppgifter innehåller främst slutna frågor som riskerar

att elevernas svar stannar på en ytlig nivå. Andra orsaker till att många uppgifter bedöms som icke-fördjupande är att de saknar fördjupande material och vägledning för hur eleverna ska gå tillväga för att nå djupare.

När det gäller inramningen framkommer att *eleverna i stort förbereds på arbetet med uppgifterna*, vilket särskilt gäller de uppgifter som genomförs i slutet av ett arbetsområde. I förberedelserna ingår vanligtvis lärares genomgångar av fakta och begrepp och mindre arbeten där eleverna befäster kunskaperna innan de arbetar enskilt med uppgiften. Men granskningen visar också att *eleverna relativt ofta inte förbereds på samtliga förmågor som krävs i uppgiften som exempelvis förmågan att resonera och förmågan att söka information*. Ofta kompenserar lärare detta med extra stöd till eleverna på lektionerna, till exempel genom att hjälpa till med att hitta källor. Inte sällan blir effekten att lärare inte hinner ge stöd till alla elever som behöver det, inklusive de elever som behöver en utmaning. Goda förberedelser och väl anpassade uppgifter är därför en mycket viktig del i planeringen.

Slutligen visar granskningen att *endast hälften av inlämningsuppgifterna utvärderas av lärare tillsammans med eleverna* och att få lärare samverkar sinsemellan för att utforma uppgifter som utgår från elevernas nuvarande kunskapsnivå och identifierade svårigheter.

Sammantaget pekar granskningens resultat på flera aspekter av lärarnas och skolornas arbete med inlämningsuppgifter som kan utvecklas för att sådana uppgifter bättre ska kunna främja elevernas lärande.

# Inledning

## Bakgrund till granskningen

Under våren 2018 fördes en debatt som bland annat tog sin utgångspunkt i vårdnadshavarens utsagor om mycket abstrakta skoluppgifter som ställer krav på en analytisk förmåga som inte är realistisk för eleverna. Vissa debattörer menade att problemet handlar om att läroplanen och kursplanerna i stort nedvärderar faktakunskaper.<sup>1 2 3</sup> Särskilt kunskapskraven kritiserades både för att vara svårtolkade och för att vara formulerade på ett sätt som kan tolkas som att faktakunskaper inte är lika viktiga som förmågan att analysera och resonera. Abstrakta elevuppgifter skulle då kunna vara ett utslag av hur lärare hanterar kunskapskraven. Skolverket lämnade i december 2019 ett förslag till regeringen om reviderade kursplaner som bland annat lyfter fram faktakunskaper och tydliggör skillnaden mellan årskurser i kursplanernas centrala innehåll.<sup>4</sup>

## Oklart vad som utgör en bra uppgift

Det finns inga entydiga svar på vad som utgör en bra uppgift. En del forskare betonar vikten av att alla elever i en klass i grunden får samma uppgifter, men att uppgifterna är differentierade – det vill säga, konstruerade så att de kan utföras på olika sätt och på olika nivåer.<sup>5</sup> I studier har man sett att om läraren delar ut uppgifter med olika svårighetsgrad så kan lärarens låga förväntningar på vissa elever ha en negativ inverkan på de elevernas självuppfattning, motivation och prestation.<sup>6</sup> Vidare har studier visat att uppgifter som innehåller öppna frågeställningar är att föredra framför uppgifter som efterfrågar ett rätt svar. Öppna uppgifter och frågor har påvisats ge elever större möjlighet att visa och utveckla förmågor som att beskriva och undersöka. Öppna frågeställningar anses också av vissa ge mer information om vad elever kan men också om *hur* de kan något.<sup>7</sup>

<sup>1</sup> Studio Ett: Föräldrar förstår inte skoluppgifter. Sveriges Radio, 2018-03-06. <<https://sverigesradio.se/sida/artikel.aspx?artikel=6900005>>. Hämtat 9 november 2018.

<sup>2</sup> Studio Ett: "Vi mer eller mindre gör våra barns hemuppgifter". Sveriges Radio, 2018-05-23. <<https://sverigesradio.se/sida/artikel.aspx?artikel=6959333>>. Hämtat 9 november 2018.

<sup>3</sup> Kornhall, Per och Skogstad, Isak (2018). DN Debatt: "Skolverkets tjänstemän trollade bort kraven på faktakunskaper". *Dagens nyheter*, 2018-06-06. <<https://www.dn.se/debatt/skolverkets-tjansteman-trollade-bort-kraven-pa-faktakunskaper/>>. Hämtat 9 november 2018.

<sup>4</sup> Skolverket (2019). *Redovisning av regeringsuppdrag: Förslag till ändringar i kursplaner, kunskapskrav och ämnesplaner*. Dnr: 2019:173, 2019:770. <<https://www.skolverket.se/publikationsserier/regeringsuppdrag/2019/forslag-till-andringar-i-kursplaner-kunskapskrav-och-amnesplaner?id=5559>>. Hämtat 15 april 2020.

<sup>5</sup> Tomlinson, Carol Ann och Moon, Tonya R. (2014). Assessment in a Differentiated Classroom. I Slavin, R.E. (red.) *Proven Programs in Education: Classroom Management & Assessment*. Thousand Oaks: Corwin.

<sup>6</sup> Nuthall, Graham (2005). The cultural myths and the realities of teaching and learning. *Teachers College Record*, 107 (5), s. 895–934.

<sup>7</sup> Fred, Jenny och Stjernlöf, Johanna (2014). Uppgifter för redskap för mediering av kritiska aspekter i matematikundervisning. *Forskning om undervisning & lärande*, nummer 12, maj 2014, s. 39–40.

## Lärarnas tolkning av kunskapskraven riskerar att styra arbetet med uppgifterna

Kunskapskraven anger vilka kunskaper som krävs för olika betygssteg. Skolverket påpekar att kunskapskraven inte är ”mål för undervisningen utan medel för att sätta betyg. De är därför inte avsedda som grund för planering eller genomförande av undervisningen.”<sup>8</sup>

Skolverket har undersökt hur lärare använder kursplanerna. Undersökningen pekar på att det centrala innehållet har använts i stort sett som avsett – som stöd och ofta som utgångspunkt för planeringen av undervisningen. Ämnets syfte får dock mindre uppmärksamhet i planeringen. Däremot svarade en del lärare att de planerar mot kunskapskraven, som av några också beskrivs som mål för undervisningen.<sup>9</sup> En strategi som en del lärare tycks använda sig av är att låta undervisningen utgå direkt från kunskapskraven för att kunna checka av dessa vid betygssättning. Abstrakta uppgifter skulle då kunna vara utformade som en direkt återspeglning av det kunskapskraven beskriver att eleverna ska kunna göra med sina kunskaper, exempelvis ”analysera”, ”jämföra”, etcetera. Att planera undervisningen utifrån kunskapskraven riskerar dock att kunskapsinnehållet som eleverna får tillgång till i undervisningen urholkas, speciellt om läraren tar sin utgångspunkt i kraven för betyget E.<sup>10</sup>

Att kunskapskraven kommit att få en annan roll än det var tänkt är en av förklaringarna till att Skolverket under hösten 2018 ersatte de allmänna råden för planering och genomförande av undervisningen med en kortare passage i de allmänna råden för betyg och betygssättning, där det betonas att kursplanens syfte och centrala innehåll, tillsammans med information om elevernas utvecklingsbehov, är vad som ska ligga till grund för planeringen av undervisningen.<sup>11</sup>

### Särskilda svårigheter i SO-ämnena?

Utvärderingar av Lgr11 visar att den nuvarande läroplanen uppfattas som mer styrande än den tidigare läroplanen vad gäller undervisningens innehåll.<sup>12 13</sup> Enligt en enkätundersökning i Wahlströms och Sundbergs (2015) utvärdering av Lgr11 uppfattar en majoritet av lärarna att läroplanen ger dem stora möjligheter att påverka undervisningens innehåll. Samtidigt instämmer knappt hälften av lärarna i att läroplanen ”till stora delar styr urvalet av innehåll” i undervisningen. Utvärderingen visar att lärare i samhällsorienterande ämnen uppfattar läroplanen som styrande i

<sup>8</sup> Ibid, s. 8 och 34.

<sup>9</sup> Skolverket (2018). *Redovisning av regeringsuppdrag: Lärares användning av kurs- och ämnesplaner*. Dnr 2018:10, s. 74–79.

<sup>10</sup> Carlgren, I., Forsberg, E. & Lindberg, V. (2009). *Perspektiv på den svenska skolans kunskapsdiskussion*. Arbetsrapport 7. Stockholms universitetsförlag.

<sup>11</sup> Skolverket (2018). *Skolverkets allmänna råd med kommentarer: Betyg och betygssättning*. Stockholm: Skolverket, s. 8 f.

<sup>12</sup> Skolverket (2015). *Skolreformer i praktiken*. Stockholm: Skolverket.

<sup>13</sup> Wahlström, Ninni och Sundberg, David (2015). *En teoribaserad utvärdering av läroplanen Lgr11*. Rapport 2015:7. Uppsala: Ifau.

större utsträckning än lärare i andra ämnen. Dessa lärare uppfattar också kunskapskraven som för höga i större utsträckning än lärare i andra ämnen. Det kan möjligen ses som en indikation på att lärare i samhällsorienterande ämnen ser större svårigheter att med utgångspunkt i kursplanen utforma en undervisning som är väl anpassad till elevernas mognad och kunskaper.

Forskning har visat att de samhällsorienterande ämnena, både tidigare och med utgångspunkt i nuvarande läroplan, uppfattats som vaga och att undervisningen i stort dominerats av en fakta- och begreppsfokuserad förståelse av ämnet.<sup>14</sup> Den forskning som finns ger därmed inte stöd åt den i debatten spridda uppfattningen att fakta nedvärderas i undervisningen, åtminstone inte i samhällsorienterande ämnen.

## Utan rätt stöd riskerar eget arbete att inte bidra till lärandet

Enligt skolförordningen ska eleverna genom strukturerad undervisning ges ett kontinuerligt och aktivt lärarstöd i den omfattning som behövs för att skapa förutsättningar för att eleverna når de kunskapskrav som minst ska uppnås och i övrigt utvecklas så långt som möjligt inom ramen för utbildningen.<sup>15</sup>

I rapporten *Vad påverkar resultaten i svensk grundskola* från 2009 konstaterade Skolverket att undervisningen hade gått mot en ökad individualisering i form av eget arbete och mot en förskjutning av ansvar från lärare till elev.<sup>16</sup> Forskare har pekat på att eget arbete utvecklades till en metod som svar på individanpassningskraven och läroplanens mål om att eleverna skulle ta ansvar för sitt eget lärande.<sup>17</sup> <sup>18</sup> <sup>19</sup> Flera studier visar att den typen av individualisering genom eget arbete för många elever inneburit att de känt mindre engagemang och nått sämre resultat.<sup>20</sup> Den tidigare nämnda utvärderingen av den nuvarande läroplanen (Lgr11) visade att lärare uppfattade arbetsformer som eget arbete och inlämningsuppgifter som nedprioriterade i relation till det uppdrag som formuleras i nuvarande läroplanen. Gemensamma klassrumsdiskussioner och arbete med tema/projekt var de arbetsformer som uppfattades vara mest i samklang med läroplanen, vilket också är de arbetsformer som stämde bäst överens med lärarnas egna preferenser.<sup>21</sup>

<sup>14</sup> Se t.ex. Florin Sädbom, Rebecka (2015). *I det didaktiska spänningsfältet mellan styrning och elevers lärande: En studie av lärars tal om och iscensättning av kursplanemål i en mål- och resultatstyrd skola*. Dissertation Series No. 31. Diss. Jönköping: Högskolan för lärande och kommunikation, s. 62 ff.

<sup>15</sup> 5 kap. 2 § Skolförordningen (2011:185)

<sup>16</sup> Skolverket (2009). *Vad påverkar resultaten i svensk grundskola? En kunskapsöversikt om betydelsen av olika faktorer: Sammanfattande analys*. Stockholm: Skolverket, s. 48 f.

<sup>17</sup> Eriksson, I. (2009). Re-interpreting teaching: A divided task in self-regulated teaching practices. *Scandinavian Journal for Educational Research*. 53(1) pp 53-70.

<sup>18</sup> *Utan timplan – Forskning och utvärdering. En antologi från Timplanedelegationen*. Stockholm: SOU 2005:102 (s. 29-50).

<sup>19</sup> Carlgren, I., Klette, K., Myrdal, S., Schnack, K., & Simola, H. (2006). Changes in Nordic teaching practices: From individualised teaching to the teaching of individuals. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 50(3), 301–326.

<sup>20</sup> Giota, Joanna (2013). *Individualiserad undervisning i skolan – en forskningsöversikt*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

<sup>21</sup> Wahlström, Ninni. och Sundberg, David (2015). *En teoribaserad utvärdering av läroplanen Lgr11*. Rapport 2015:7. Uppsala: Ifau, s. 15 f.



Samtidigt kan det konstateras att det finns ett fortsatt starkt fokus på elevernas individuella arbete. Möjligen hänger det ihop med att stor vikt läggs vid bedömningar av elevernas lärande. Skolverket pekar på flera faktorer som kan ha bidragit till att bedömningar får stort utrymme i lärarnas planering, däribland betygens avgörande betydelse och kunskapskravens omfattning. Exempelvis uppger lärare att de nationella proven, som ska beaktas i betygssättningen, ges utrymme i undervisningen genom övningar som specifikt syftar till att förbereda eleverna för provtillfällena.<sup>22</sup>

Det finns flera risker med eget arbete. En risk är att eleverna vid eget arbete inte på egen hand kan överskrida den egna kunskapen och de egna erfarenheterna och därmed inte utvecklar sitt kunnande. Vidare finns risk för svagt lärarstöd vid eget arbete. Detta innebär bland annat att det finns risk för att eleverna inte förstår vad det är de ska göra eller inte vet hur de kan få hjälp. Det är särskilt elever från studieovana hem som drabbas om det saknas lärarstöd vid eget arbete.

## Skolinspektionens erfarenheter

Utformning av och hur lärare arbetar med inlämningsuppgifter har inte tidigare varit föremål för någon kvalitetsgranskning från Skolinspektionen. Däremot har närliggande aspekter berörts i oanmälda granskningar av lärarstöd och arbetsformer i undervisningen och i granskningar av olika ämnen.

Skolinspektionen har genomfört tre oanmälda granskningar av lärarstöd och arbetsformer i undervisningen.<sup>23 24 25</sup> Helklassundervisning och individuellt arbete var de vanligaste arbetsformerna i alla tre granskningarna. Även grupparbete förekom, men i mindre utsträckning. Bristande lärarstöd i delar av undervisningstiden konstaterades. Lärarstödet var lägst när eleverna hade individuellt arbete. Även detta var gemensamt för de tre granskningarna.

Skolinspektionen granskade de samhällsorienterande ämnena i årskurserna 7–9, 2013. Resultaten från granskningen visade att undervisningen i flera fall hade en alltför stark inriktning mot faktakunskaper. Eleverna fick till exempel ofta uppgifter som innebär att de ska hitta, skriva av och memorera faktakunskaper från undervisningsmaterialet. Uppgifterna besvarades ofta med ett på förhand givet svar med enstaka ord eller meningar. Eleverna stimulerades i låg grad att utveckla ämnesspecifika förmågor, exempelvis att analysera, reflektera, värdera, kritiskt granska, tolka, argumentera och resonera inom ramen för ämnets centrala innehåll.<sup>26</sup> Resultaten i denna granskning pekade således i en delvis annan riktning än diskussionen om att faktakunskaper ges för lite utrymme och kunskapskraven för stort. Det är dock mycket möjligt att detta inte innebär någon motsättning, utan att det kan finnas problem med båda aspekterna samtidigt.

<sup>22</sup> Skolverket (2018). *Redovisning av regeringsuppdrag: Lärares användning av kurs- och ämnesplaner*. Dnr 2018:10, s. 76.

<sup>23</sup> Skolinspektionen (2013). *Lärarstöd och arbetsformer i fristående gymnasieskolor*. Dnr 2013:180

<sup>24</sup> Skolinspektionen (2016). *Lärarstöd och arbetsformer i gymnasieskolans yrkesprogram*. Dnr 2015:5842

<sup>25</sup> Skolinspektionen (2017). *Arbetsformer och lärarstöd i grundskolan*. Dnr 400-2015:8433

<sup>26</sup> Skolinspektionen (2013). *Undervisning i SO-ämnen år 7–9. Mycket kunskap men för lite kritiskt kunskapsande*. Rapport 2013:04. Dnr 2011:6489.

## Syfte och frågeställning

Syftet är att granska förutsättningar för elevers eget arbete med särskilt fokus på om inlämningsuppgifter som ges inom undervisningen i SO i årskurs 8 är adekvata i förhållande till årskurs 8-elevernans nivå och i förhållande till kursplanerna. Granskningen syftar också till att se vilka förberedelser och instruktioner som ges inom det sammanhang som uppgifter ges.

Granskningens syfte besvaras genom följande frågeställning:

- *I vilken utsträckning är självständiga inlämningsuppgifter utformade och inramade på ett sätt som främjar elevernas lärande?*

## Granskningens genomförande

Skolinspektionen har under hösten 2019 besökt 24 slumpmässigt utvalda skolenheter hos lika många huvudmän, varav 13 kommunala skolor och 11 fristående skolor. Vid besöken genomfördes intervjuer med elever, lärare och rektor, med fokus på SO-ämnena i årskurs 8.

Inför besöken skickade skolorna in samtliga inlämningsuppgifter som lärarna planerade att använda med elever i SO i årskurs 8 under höstterminen 2019. Inlämningsuppgifter definierades som skriftliga uppgifter som eleverna arbetar med enskilt. Uppgifter där eleverna arbetar i grupp valdes bort. Likaså exkluderades uppgifter där eleverna fick välja mellan arbetsform, till exempel mellan inlämning, prov eller muntlig presentation. Prov, test, läxförhör, instuderingsfrågor och liknande räknades inte som en inlämningsuppgift och valdes bort.

Skolorna skickade in totalt 91 uppgifter. Av dessa exkluderades 61 uppgifter eftersom de inte var i enlighet med granskningens definition av inlämningsuppgifter och/eller exkluderades av praktiska skäl. Ett vanligt praktiskt skäl till att en uppgift valdes bort var att uppgiften antingen inte ännu hade genomförts vid tidpunkten för skolbesöket eller att den hade genomförts en lång tid innan besöket. I dessa fall valdes en uppgift som låg nära granskningsbesöket i tid så att eleverna skulle kunna uttala sig om uppgiften. Ett annat skäl var att antalet inskickade uppgifter per lärare översteg två, vilket i denna granskning sattes som en gräns för hur många uppgifter som maximalt skulle kunna undersökas på djupet i intervjuerna. Därmed ingår totalt 30 inlämningsuppgifter i granskningen. Uppgifterna täcker alla fyra SO-ämnena. Åtta uppgifter genomfördes i geografi följt av sju uppgifter var i historia och samhällskunskap. Fyra uppgifter gjordes i religion. Två uppgifter genomfördes i två SO-ämnena samtidigt och en uppgift gjordes som ett ämnesövergripande arbete (utöver SO-ämnena) under ledning av geografiämnet.

De 30 inlämningsuppgifterna i granskningen kan inte ses som representativa, utan utgör exempel som Skolinspektionen sett hos ett slumpmässigt urval skolor vid ett visst givet tillfälle. De resultat som denna granskning visar kan därför inte sägas gälla för ett annat urval av uppgifter, men de illustrerar de utmaningar och den potential som finns för elevers lärande i arbetet med inlämningsuppgifter.

Granskningen är av kartläggande karaktär. Det innebär att bedömningar har gjorts utifrån granskningens frågeställning, men att dessa inte har utmynnat i beslut riktade till skolorna. I granskningen har undervisningen varit i fokus, men bedömningar av enskilda lärare görs inte. Lärarna som har intervjuats på de deltagande

skolorna är anonyma och deras svar utgör exempel. De granskade skolorna har där-  
emot fått en skolspecifik återkoppling i form av protokoll efter verksamhetsbesök.

De bedömningar som har gjorts av uppgifterna har analyserats och aggregerats på  
en övergripande nivå och presenteras i denna rapport. De enskilda uppgifterna har  
avidentifierats i så stor utsträckning som möjligt. Skolinspektionen har utöver stöd  
från en extern referensgrupp även anlitat tre förstelärare i SO på högstadiet för en  
extern bedömning av uppgifterna.

En mer utförlig beskrivning av granskningens metoder och genomförande finns i Bi-  
laga 3.

# Kvalitetsgranskningens iakttagelser

I detta kapitel presenteras granskningens sammantagna resultat. Kapitlet är uppdelat i tre avsnitt. I det första avsnittet redogörs för de bedömningar som har gjorts avseende uppgifternas utformning. Det andra avsnittet innehåller bedömningar av uppgifternas inramning. Kapitlet avslutas med ett avsnitt om hur skolorna vidareutvecklar uppgifterna. I redovisningen återger vi exempel på uppgifter för att illustrera vad vi har bedömt vara uppgifter som främjar elevernas lärande och uppgifter som har bedömts att inte främja elevernas lärande i lika stor utsträckning.

## Inlämningsuppgifternas utformning påverkar elevernas möjligheter till lärande

I det här avsnittet presenterar vi de bedömningar som har gjorts vad gäller uppgifternas utformning för att främja elevernas lärande, baserat på deras skriftliga utformning utan hänsyn till hur de presenterats för eleverna. I bedömningen ingick dels om uppgifterna är avgränsade vad gäller innehållet och instruktionerna, dels om de ger eleverna möjlighet att fördjupa sig. Observera att bedömningarna som presenteras här inte är samma sak som att bedöma hur väl dessa uppgifter har fungerat i undervisningen. Uppgifternas inramning presenteras istället i nästa avsnitt.

## Hälften av uppgifterna är inte avgränsade, vilket kan försvåra elevernas lärande

Enligt Skolinspektionens bedömning behöver inlämningsuppgifter ha ett avgränsat innehåll för att främja elevernas lärande. Annars finns en risk att uppgiften blir för stor och komplex för eleverna att klara av. I denna granskning bedömdes en uppgift som avgränsad om den har ett begränsat antal kunskapsområden som tas upp eller förmågor som eleverna ska öva på. Vidare bedömdes avgränsningen utifrån uppgiftens specifika instruktioner, till exempel hur många källor som eleverna ska arbeta med, hur många argument de ska använda i ett resonemang eller hur många orsaker och konsekvenser som ska beskrivas.

Vi bedömde att 15 av de 30 inlämningsuppgifterna inte är tydligt avgränsade. En del av dessa uppgifter innehåller för breda frågor för att kunna främja elevernas lärande. En sådan fråga förekommer exempelvis i en geografiuppgift där eleverna ska föreslå ett åtgärdsprogram på tio punkter för att rädda jorden. Läraren berättar i intervjun att många elever tycker att frågan är svår, vilket bekräftas av flera elever i elevintervjun. Andra uppgifter bedömdes som inte avgränsade eftersom de omfattar för många kunskapsområden eller förmågor. Till exempel svarar eleverna i en uppgift i historia på nio olika frågor efter att de har sett filmen *Gladiator*. Även om uppgiften huvudsakligen handlar om romarriket framgår av uppgiften att eleverna även ska beskriva våldet under mänsklighetens historia, ge exempel på dagens hjältar och resonera om romarna var grymmare än dagens européer. Uppgiften avslu-

tas med en fråga om källkritik där eleverna ska resonera kring filmens och lärobokens trovärdighet. Att uppgiften försöker täcka många kunskapsområden och förmågor visar sig också i intervjun med eleverna som ger flera olika svar på frågan vad de egentligen skulle lära sig genom uppgiften.

Tolv inlämningsuppgifter bedömdes vara avgränsade för att främja elevernas lärande. Dessa uppgifter utmärker sig genom ett avgränsat antal kunskapsområden och förmågor som ingår i uppgiften och en begränsning i hur eleverna ska genomföra uppgiften. Till exempel ska eleverna i en geografiuppgift skriva en debattartikel om hur det går att bidra till en mer hållbar utveckling i en hållbarhetsfråga som de själva väljer. Uppgiften inleds med att eleverna kortfattat förklarar vad agenda 2030 handlar om och ger några exempel på FN:s globala mål. I nästa steg väljer eleverna ett av målen och beskriver med hjälp av tre argument varför just det målet är viktigast av alla, hur målet ska kunna uppfyllas och vilka effekter det kommer få om världen lyckas, respektive misslyckas, med att nå målet. Uppgiften är avgränsad i den meningen att den är begränsad till ett kunskapsområde, det vill säga hållbar utveckling, en förmåga, det vill säga att värdera lösningar på olika miljö- och utvecklingsfrågor utifrån överväganden kring etik och hållbar utveckling, och att eleverna ska välja ett mål att skriva om.

De resterande tre uppgifterna bedömdes vara till viss del avgränsade. Dessa uppgifter innehåller både moment som är avgränsade i sitt innehåll och moment som är för breda i sin utformning för att kunna främja elevernas lärande. Till exempel arbetar eleverna på en skola med en uppgift där de ska lära sig om kristendomens olika trosinriktningar. Enligt instruktionen ska eleverna i uppgiftens första del diskutera och ge exempel på liknelser och skillnader mellan två av kristendomens olika trosinriktningar. Begränsningen till två trosinriktningar gör denna del av uppgiften avgränsad. I den andra delen av uppgiften ska eleverna resonera kring eventuella moraliska frågor och värderingar. Denna instruktion bedöms vara för bred och riskerar att eleverna svävar iväg i sina svar eller inte kommer djupare i sina resonemang. Ett förtydligande av vilka moraliska frågor och värderingar eleverna ska resonera kring och inom hur många trosinriktningar skulle göra denna del av uppgiften mer avgränsad. Även läraren berättar i intervjun att hen borde ha lagt fokus på ett dilemma, till exempel frågor kring döden.

### **Flera uppgifter kräver val som kan utgöra hinder för lärande**

Vid 11 av 30 uppgifter har eleverna möjlighet att välja vad de skriver om, till exempel om vilken vara, naturkatastrof, källa eller historisk person. Av dessa innehåller fem uppgifter förslag på teman som eleverna ska välja ifrån, två uppgifter där eleverna får tips på teman men får välja fritt och fyra uppgifter där eleverna väljer helt fritt. I lärarintervjuerna framkommer att dessa valmöjligheter ofta ges för att öka elevernas inflytande, intresse och motivation. Däremot framkommer av elevintervjuerna att det svåraste med uppgiften är att välja ämne och att mycket tid går åt att välja rätt.

Förutom beslutsångest hos en del elever finns också en risk att för mycket valfrihet också leder till brister i avgränsning och fördjupning. Exempelvis ska eleverna i en uppgift om källkritik i samhällskunskap välja ett ämne, vilket enligt instruktionen "kan vara precis vad som helst". Sedan söker eleverna mellan tre och fem källor som behandlar det valda ämnet och svarar på några frågor som testar deras källkritiska förmåga. Uppgiften blir dåligt avgränsad eftersom elevernas val av ämne och källor helt kommer att styra vad eleverna kan lära sig om källkritik och vilka kunskaper de kan visa upp. Eleverna hamnar dessutom i en konfliktsituation mellan att

välja ett enkelt ämne med enkla källor eller ett komplext ämne som är mer intressant ur ett källkritiskt perspektiv. Därmed riskerar uppgiften att inte ge utrymme för fördjupade resonemang för de elever som av strategiska skäl väljer ett enkelt eller bekant innehåll. Det blir också mycket svårt för läraren att på ett strukturerat sätt leda klassens lärande då alla elever arbetar med olika saker.

## Majoriteten av uppgifterna ger inte eleverna förutsättningar att fördjupa sig

Inlämningsuppgifter används i undervisningen också för att ge eleverna möjlighet till fördjupning. Flera av de inskickade uppgifterna benämns även som fördjupningsuppgift eller reflektionsuppgift. I denna granskning bedömdes en inlämningsuppgift som fördjupande om den öppnar upp möjligheter för eleverna att gå djupare in i ett specifikt innehåll.

I bedömningen av uppgiftens möjlighet till fördjupning använde vi oss av flera indikatorer som presenteras här. Enligt Skolinspektionens bedömning möjliggör en uppgift en fördjupning om den inkluderar öppna frågeställningar där eleverna exempelvis ska beskriva, analysera, diskutera, undersöka eller jämföra. Fördjupningen möjliggörs också i uppgifter där eleverna ska beskriva en händelse utifrån två olika perspektiv. Det behöver också framgå av uppgiften att den eftersträvar något *nytt* ämnesspecifikt lärande. Det betyder att uppgifter där eleverna enbart gör det som de redan gjort tidigare eller där de bara återger sina egna åsikter och tyckanden inte bedömdes som fördjupande. Likaså behöver fördjupande uppgifter innehålla nytt material för att eleverna ska kunna fördjupa sig. Därför bedömdes uppgifter där eleverna enbart hänvisas till redan bearbetat material eller till egna diskussioner och givna ord och begrepp inte som fördjupande. Observera att uppgifter där eleverna uppmanas hitta material själva kan minska möjlighet till fördjupning. Att leta efter bra källor med relevant information nämns ofta av eleverna i intervjuerna som en svårighet och en tidskrävande aktivitet, särskilt när uppgiften inte innehåller något eller endast ett litet material att utgå från.

Av 30 uppgifter bedömde vi att 20 inte ger eleverna möjlighet till ämnesspecifik fördjupning. Till exempel arbetar eleverna på en skola med en uppgift som handlar om deras PRAO-plats och det ekonomiska kretsloppet. Uppgiftens första tre delar handlar om elevens PRAO och innehåller 17 frågor kring det testade yrket och det företag som eleven gör sin PRAO på. Till exempel ska eleverna beskriva yrkets utbildningskrav och lönebild, sammanfatta företagets historia och redovisa sina arbetstider. Frågorna är dock mestadels slutna (vilka, vad, hur många), vilket riskerar att eleverna bara ger korta svar utan att det leder till en mer fördjupad förståelse av arbetsmarknaden och arbetslivet. I uppgiftens fjärde och sista del ska eleverna reflektera kring vad som händer med det ekonomiska kretsloppet om arbetslösheten stiger väldigt mycket, om en eller flera banker går i konkurs eller om den svenska kronan blir värdelös. Förutom att dessa frågor upplevs som mycket lösryckta från PRAO-delen saknas fördjupande material och vägledning till eleverna hur de ska gå tillväga i sina reflektioner, vilket minskar möjligheterna för eleverna att nå djupare i sitt lärande.

En annan uppgift som inte bedömdes vara fördjupande är en uppgift där eleverna i samhällskunskap svarar på sju frågor kring svensknormen efter att de har sett en film som behandlar normen. Till skillnad från PRAO-uppgiften innehåller denna uppgift flera frågor som kan öppna upp för en del tankar hos eleverna. Bland annat

ska eleverna reflektera kring frågorna Vem är svensk? Hur är en svensk? Hur bestäms det? Det saknas dock även här en vägledning utöver filmen, såsom material för att ge olika perspektiv eller jämförelser för att kunna nå djupare i ämnet. Denna avsaknad riskerar att göra att elevernas svar stannar vid enkla exempel från filmen och i övrigt eget tyckande.

Endast sex uppgifter bedömdes ge eleverna möjlighet till fördjupning. Till exempel ska eleverna i en uppgift om daliternas situation i Indien få en djupare förståelse av hur religion kan forma människors identitet och hur samhälle och religion påverkar varandra. För att nå denna fördjupning läser eleverna en flersidig samling av texter om daliterna och motståndet mot kastsystemet. Uppgiftens fem frågor är i huvudsak öppna. Bland annat ska eleverna förklara hur kastsystemet upprätthålls i Indien, beskriva hur en dalit tänker kring sin situation och förklara varför det är viktigt för en utsatt grupp att formulera och skriva sin egen historia. Eleverna hänvisas till olika kapitel i läromedlet för att formulera sina svar. I uppgiftens sista fråga tas elevernas förståelse ett steg vidare när de uppmanas att utifrån texten föreslå åtgärder för att komma åt diskrimineringen av daliterna. Även om frågan är svår bör eleverna kunna ge ett fördjupande resonemang eftersom de föregående frågorna successivt bygger upp en förförståelse av de komplexa sammanhangen mellan religion och samhälle. Eleverna uttrycker i intervjun att det var en komplex, men intressant uppgift där de lärde sig mer om hur religion och samhälle hänger ihop.

Fem av de sex uppgifterna som bedömdes som fördjupande är också avgränsade. En sådan uppgift finns i samhällskunskap där eleverna skriver om en historisk person som är en förebild för demokrati och mänskliga rättigheter. Uppgiften är avgränsad i den meningen att den är uppdelad i olika moment där eleven för varje moment får en tydlig avgränsad deluppgift. Först väljer eleverna en historisk person ur en lista av nio. I nästa steg beskriver eleverna personens bakgrund och den historiska kontexten i vilken denna person har verkat. Sedan ger eleverna minst tre olika historiska exempel på vad personen har gjort för demokrati och/eller för mänskliga rättigheter. Fördjupningen sker i den efterföljande frågan där eleverna ska problematisera genom att förklara varför någon skulle kunna tycka annorlunda om personen som demokratisk förebild, då eller idag. Eftersom uppgiften byggs upp steg för steg med avgränsade delfrågor och ökar i svårighetsgrad leds eleven till fördjupning i ämnet.

### **Innehållet i uppgifterna är i linje med kursplanerna, men varierar i svårighetsgrad**

Granskningen visar att samtliga 30 inlämningsuppgifter har koppling till kursplanerna för de samhällsorienterande ämnena. Det vill säga att ingen av de granskade uppgifterna ligger utanför det som eleverna ska arbeta med i SO-undervisningen på högstadiet. Uppgifterna skiljer sig dock i sin ämnesdidaktiska relevans och svårighetsgrad vilket påverkar elevernas möjlighet att fördjupa sig. Vissa uppgifter kan i sin utformning upplevas som relativt enkla medan andra uppgifter är mer komplexa och kräver en större arbetsinsats och andra förmågor av eleverna.

På den "enkla" sidan av skalan kan exempelvis en samhällskunskapsuppgift om identitet finnas, där eleverna beskriver sig själva utifrån tio olika kriterier och resonerar kring svaren. Läraren säger att tanken med uppgiften är att det ska vara lite enkelt och att de ska komma igång med samhällskunskapen. Eleverna menar att läraren har tagit en enkel uppgift i början på terminen för att de skulle få en bra start i skolan. Den till synes enkla uppgiften blev ändå svår för eleverna. För det första

gav uppgiftens form signaler om att uppgiftens viktigaste del är elevernas beskrivning av sin identitet, medan huvudsyftet enligt läraren är den fördjupande delen i de efterföljande resonemangsfrågorna. För det andra finns inga anvisningar i uppgiften om hur mycket eleverna ska skriva på de slutna frågorna, till exempel är du tjej eller kille, tror du på Gud, etcetera. Eleverna säger att det är otydligt vad läraren förväntar sig av dem och menar att det var svårt att veta om de bara skulle skriva ja eller nej eller om de skulle utveckla sina svar.

På skalans "svåra" sida finns en uppgift i geografi om hållbar utveckling, där eleverna genomför en hållbarhetsanalys om ett valfritt ämne och skriver om den i PM-form. Läraren uppger att hen har använt uppgiften flera gånger och känner till elevernas kunskapsnivå. Därför vet hen att även elever som brukar prestera lägre klarar den. Läraren förklarar sitt val av uppgiften med att hen vill förbereda eleverna för övergången från grundskola till gymnasieskola.

### Det är inte alltid klart vilket lärande som ska främjas

Inlämningsuppgifter kan ha olika pedagogiska syften. I granskningen används 20 av de 30 uppgifterna huvudsakligen för att bedöma elevernas kunskaper. Sex uppgifter görs i övnings- och inlärnings-syfte, till exempel som övning inför en diagnos. Mer sällan används uppgifterna som förberedelse (2 uppgifter) inför ett arbetsmoment eller som kartläggning (2 uppgifter) av elevernas kunskapsnivå.

I granskningen har det varit svårt för flera lärare att beskriva vad eleverna konkret ska *lära sig* i uppgiften. Ibland beskrivs det tänkta lärandet i generella termer så som att eleverna ska lära sig resonera och reflektera, analysera och dra slutsatser. Vid andra intervjuer beskriver lärarna mer de kunskaper som eleverna ska visa än dem som de ska utveckla. Detta kan till viss del förklaras med att många uppgifter används som bedömningsunderlag.

Granskningen visar också att lärarna inte alltid utgår från elevernas nuvarande kunskande när de utformar inlämningsuppgifter, vilket ökar risken att en till synes rimlig uppgift blir för svår eller för enkel. Exempelvis ska eleverna på en skola i början av terminen arbeta med en uppgift som syftar till att bedöma deras källkritiska analysförmåga. Det framkommer av intervjuerna att eleverna hade mindre förkunskaper än vad läraren trodde, vilket gjorde att hen behövde ge mycket stöd under elevernas arbete.

Att en del inlämningsuppgifter saknar ett tydligt lärandeobjekt, det vill säga det preciserade kunnande som eleverna behöver utveckla, indikeras också av instruktionerna. Till exempel inleds runt hälften av uppgifterna (14 uppgifter) med anvisningar om vad eleverna ska göra såsom att "jobba källkritiskt", "visa förmågan att...", "skriva ett kortare arbete om...", "besvara brevet" eller "skriva en debattartikel". Vad eleverna ska lära sig framgår inte av uppgifterna. Vid enbart sex uppgifter framkommer det av instruktionerna vilket lärande som är tänkt att åstadkommas hos eleverna. Bland annat ska eleverna i dessa uppgifter få kunskaper om människans användande av naturen, förstå hur individer kan påverkas av sina egna och andras förväntningar, få en inblick i hur olika förutsättningar man har som barn beroende på var man föds, öva på att analysera hur religion och samhälle påverkar varandra, lära sig begrepp och träna på att skriva texter av en mer formell art.



## Flera uppgifter innehåller betygsnivåer som kan hindra fördjupning

Utformningen vid sju uppgifter gör det möjligt för eleverna att redan från början lägga sig på en viss nivå när de arbetar med uppgiften, vilket riskerar att en del elever lägger sig lägre än vad de möjligen kan. Två av dessa uppgifter är tydligt uppdelade i E-frågor och C-A-frågor. Till exempel ska eleverna i en religionsuppgift svara på upp till tolv frågor om islam. De första åtta frågorna som testar elevernas grundläggande kunskaper är obligatoriska för alla elever och kan göras på E-nivå. De resterande fyra frågorna är frivilliga och enligt läraren av mer fördjupande karaktär där eleverna har möjlighet att reflektera kring exempelvis slöja och hedersvåld. Läraren säger att det principiellt är möjligt att komma upp till C-nivå även i frågorna 1-8, men att eleverna för högre betyg också måste svara på frågorna 9-12. En sådan uppdelning av uppgiften i betygsnivåer ökar risken att en del elever nöjer sig med att genomföra uppgiften på E-nivå och därmed missar chansen att utveckla en djupare förståelse av ämnet.

I fyra uppgifter finns instruktioner kring vad som krävs för att nå högre nivåer. Det kan handla om att skriva fler ord, ge fler exempel, nämna fler orsaker och konsekvenser eller använda fler perspektiv. Till exempel ska eleverna i en historieuppgift om den industriella revolutionen för att nå E-nivå skriva en text om minst 250 ord, ge ett exempel från minst två områden i samhället som har förändrats och berätta något om hur digitaliseringen troligen kommer påverka oss nu och i framtiden. För C-A-nivå krävs 350 till 500 ord, minst tre områden och två till tre perspektiv på utvecklingen. Förvisso ger användningen av olika perspektiv eleverna möjlighet att utveckla ett mer fördjupat resonemang. Däremot ökar inte nödvändigtvis kvaliteten i svaren när eleverna skriver längre texter och ger fler exempel.

I den sjunde och sista uppgiften finns varken frågor efter betygsnivåer eller anvisningar kring vad som krävs för olika nivåer. Ändå riskerar uppgiftens utformning att styra eleverna till E-nivå eftersom eleverna explicit instrueras att skriva ett kortare arbete om de delarna av kunskapskravet för betyg E som handlar om varor, tjänster och geografiska mönster av handel och kommunikation. Här finns en risk att eleverna tolkar instruktionen som att de enbart ska ge enkla beskrivningar samt enkla och till viss del underbyggda resonemang i sina svar. Att uppgiften inleds med ett utdrag av kunskapskravet är också problematiskt ur det perspektivet att kunskapskravet är avsett för lärarna att använda vid betygssättningen och inte för planering av undervisningen, och därmed inte heller för inlämningsuppgifter.

## Inramningen av uppgifterna ger förutsättningar för lärande

I det här avsnittet redogörs för de bedömningar som Skolinspektionen gjort avseende uppgifternas inramning. I bedömningen av uppgifternas inramning ingick om eleverna i undervisningen förbereds för uppgiften och vilket lärarstöd eleverna ges under genomförandet. Uppgiftens inramning är, precis som hur uppgiften är utformad, en viktig förutsättning för elevernas möjlighet att klara av den. Även om ingen av dessa förutsättningar kan stå för sig själv, har vi valt att granska och bedöma dem separat för att med större djup kunna belysa olika aspekter. Det kan därför vara så att en uppgift som ovan lyfts fram som exempel på en väl utformad uppgift, här lyfts fram som exempel på en mindre väl inramad uppgift.

## Lärarnas arbete med att förbereda eleverna på uppgiften

I Skolinspektionens bedömning av lärarnas arbete med att förbereda elevernas ingick elevernas förtrogenhet med uppgiften, om uppgiften är en del av en helhet (att uppgiften ingår i ett arbetsområde eller undervisningssekvens), att undervisningen omfattar nödvändiga fakta, begrepp och eventuella modeller som behövs för att klara uppgiften, samt att eleverna får träna på de mer specifika förmågorna som efterfrågas i uppgiften.

### **Eleverna är förtrogna med inlämningsuppgifter som arbetsform, men inte alltid med just den typ av uppgift som de ska arbeta med**

Granskningen visar att eleverna är förtrogna med inlämningsuppgifter som arbetsform. På de flesta skolorna görs mellan en till fyra större skriftliga inlämningsuppgifter per år i SO. På en skola görs till och med minst tio skriftliga inlämningar i SO per termin. Däremot saknar eleverna vid en tredjedel (10 uppgifter) av de uppgifter som har granskats förtrogenhet med den aktuella uppgiftens form och/eller innehåll. Det kan exempelvis handla om att eleverna inte är vana vid att skriva i brevform, vilket framkommer i en uppgift i religion, eller att utveckla resonemang, vilket framkommer i en geografiuppgift.

### **Inlämningsuppgifter fungerar för det mesta som en del av en helhet och har en tydlig koppling till arbetsområdet som de ges i**

Arbetet med inlämningsuppgiften fungerar som en del av en helhet där uppgiften initierar, fångar upp eller fördjupar ett visst kunskapsområde som behandlas under flera lektioner. Granskningen visar att nästan alla (28) uppgifter ingår i ett arbetsområde, varav de flesta (22) görs i slutet av ett arbetsområde, fem i mitten och en uppgift i början av ett arbetsområde. De resterande två uppgifterna utgör ett eget arbetsområde. I en av dessa två uppgifter svarar eleverna på frågor om svensknormen. Det framkommer av intervjuerna att själva uppgiften utgör den största delen av området. Elevernas förberedande undervisning består enbart i en filmvisning och en kort diskussion om normer. I den andra uppgiften som utgör ett eget arbetsområde skriver eleverna under flera veckor en egen guidebok. Till skillnad från uppgiften om normer får eleverna en undervisning om bland annat länder och informationssökning som löper parallellt med arbetet.

Granskningen visar att nästan samtliga uppgifter har en tydlig koppling till det arbetsområde som den ges i och där eleverna under flera lektioner haft genomgångar, grupparbeten och prov innan de arbetar självständigt med uppgiften för att befästa sina kunskaper. Det gäller särskilt de uppgifter som görs i slutet av ett arbetsområde. Endast en uppgift visar sig ha en låg innehållslig anknytning till det arbetsområde som den genomförs i. I den uppgiften ska eleverna söka källor om ett valfritt ämne och källkritiskt värdera dem. Ingenting i uppgiften kopplas till arbetsområdet som uppgiften ingår i. Inte heller förbereder undervisningen eleverna på vad de ska göra i uppgiften.

Tidsåtgången för uppgifterna varierar stort. Eleverna arbetar som vanligast mellan tre och fem lektioner med uppgiften. Den kortaste inlämningsuppgiften som ingår i granskningen görs på 20 minuter i anslutning till en filmvisning. Som längst arbetar eleverna runt 19 lektioner med en uppgift.

## I det stora hela förbereder undervisningen eleverna för uppgiften

Undervisningens kvalitet och innehåll är en grundläggande och avgörande förutsättning för att eleverna ska utveckla de kunskaper och den förståelse som behövs för att lösa komplexa inlämningsuppgifter.

Vid 24 av de 30 uppgifterna bedömde vi att undervisningen förbereder eleverna för arbetet med uppgiften. I intervjuerna framkommer att undervisningen ofta omfattar genomgångar av fakta och begrepp som enligt många lärare är viktiga för att eleverna ska kunna se sammanhanget och föra ett resonemang. Exempelvis använder en lärare som arbetar med en geografiuppgift om hållbar utveckling begreppskartor för att visa hur de olika begreppen som global uppvärmning, växthuseffekt, hållbar utveckling, etcetera, hänger ihop med varandra. Undervisningen omfattar ibland modeller som eleverna ska tillämpa i en uppgift. Till exempel ska eleverna i en historieuppgift använda en analysmodell för att beskriva orsaker och konsekvenser av det amerikanska frihetskriget. Det framkommer av intervjuerna att läraren undervisar eleverna i hur de sorterar fakta under det som är orsaker respektive konsekvenser. Denna analysmodell använder eleverna även i andra SO-uppgifter.

Vid sex uppgifter bedömde vi att undervisningen inte tillräckligt förbereder eleverna för uppgiften. Det handlar om korta genomgångar av viktiga begrepp och få tillfällen för elever att diskutera eller på annat sätt sätta sig in i ett område.

Granskningen visar hur inlämningsuppgifter som på papperet kan te sig svåra kan främja elevernas lärande så länge det finns en högkvalitativ undervisning som förbereder eleverna på samtliga moment i uppgiften. Ett sådant exempel förekommer på en skola där eleverna i geografi skriver ett PM inom hållbar utveckling där de ska göra en hållbarhetsanalys på ett valfritt område. Uppgiften har tidigare bedömts som en uppgift med hög svårighetsgrad. Det framkommer av lärarintervjun att det finns en logisk undervisningssekvens som stegvis bygger upp elevernas kunskaper om hållbar utveckling och färdigheten att göra en hållbarhetsanalys. Först har läraren genomgångar om viktiga begrepp som är kopplade till hållbar utveckling. Sedan läser eleverna i läroboken om bland annat energianvändning, global uppvärmning, mat och jordbruk. Därefter följer en genomgång i helklass. Ett läxförhör görs för att se om eleverna har förstått begreppen. Eleverna tittar också på en film om storskaligt jordbruk som används för att tillsammans träna på att göra en social, ekonomisk och ekologisk hållbarhetsanalys av. Sedan är det dags för eleverna att i uppgiften göra en hållbarhetsanalys på ett självvalt tema. Detta exempel visar vikten av att uppgiften är en del av en helhet där uppgiften ingår i en logiskt uppbyggd undervisningssekvens.

## Undervisningen förbereder inte alltid eleverna på att resonera och söka information

Granskningen visar att det finns särskilt två förmågor i inlämningsuppgifter som återkommande nämns i intervjuerna som svåra och som eleverna inte tillräckligt förbereds på. Det handlar om förmågan att resonera och förmågan att söka information.

De flesta uppgifterna (24 uppgifter) innehåller en eller flera delar där eleverna på ett eller annat sätt ska resonera kring en viss fråga. Förmågan att resonera är enligt många lärare en särskild svaghet hos eleverna. Det framkommer dock få exempel på hur undervisningen konkret förbereder eleverna för att resonera i den specifika uppgiften. Till exempel ska eleverna i uppgiften om mänskliga rättigheter beskriva

en person som har verkat för demokratin och sedan problematisera genom att förklara varför någon skulle kunna tycka annorlunda om personen som demokratisk förebild, då eller idag. Uppgiften har tidigare bedömts som fördjupande eftersom just denna fråga bjuder in till ett mer fördjupande resonemang. Det framkommer i intervjuerna dock inga exempel på hur eleverna förbereds för hur de ska föra ett resonemang. Eleverna säger att den frågan är svår eftersom de inte är vana vid att problematisera, och att det var första gången att de skulle göra så. Även i en annan uppgift där elever ska reflektera kring normer framkommer av intervjuerna att undervisningen inte förbereder eleverna för detta.

I de fall där eleverna förbereds för att resonera och reflektera görs detta oftast på en mer generell än konkret nivå. Till exempel berättar en lärare för eleverna som ska skriva en resonerande text vad som menas med att byta perspektiv och förklara i flera led. En annan lärare förklarar för eleverna som ska skriva en debattartikel om hållbar utveckling vad ett argument är. Att lärarna ger exempel på vad ett perspektivbyte eller argument är och vad det innebär att förklara i olika led är bra. Men det är också viktigt att undervisningen ger exempel på olika perspektiv, förklaringsled och argument kring det innehåll som ett arbetsområde handlar om. Sådana exempel förekommer dock sällan i denna granskning.

Vad gäller förmågan att söka information innehåller 13 av de 30 granskade uppgifterna moment där eleverna ska eller får söka källor på egen hand. Ofta tror lärare att eleverna vet var och hur de hittar relevant material. Men det är inte alltid fallet. Vid flera av dessa uppgifter framkommer av intervjuerna att eleverna har svårt att hitta källor och att undervisningen inte har förberett dem tillräckligt på att söka information.

## Lärarnas stöd till eleverna i arbetet med uppgiften

För att eleverna ska kunna lyckas med en uppgift behövs ett aktivt lärarstöd. Lärarstödet bedömdes i granskningen utifrån den hjälp som eleverna får för att komma igång med uppgiften, vilket stöd och utmaningar eleverna får under arbetets gång och den återkoppling som ges till eleverna.

### Lärarna hjälper eleverna att komma igång med uppgiften

Lärarna använder olika metoder för att hjälpa eleverna att komma igång med uppgiften. Till exempel berättar en lärare att de ibland gör första frågan, som då ofta inte är en bedömningsfråga, tillsammans i helklass innan eleverna börjar arbeta på egen hand. Vid flera uppgifter kan eleverna använda en mall eller stödstrukturer för att komma igång med uppgiften. Ibland ger läraren stöd i detta. Till exempel berättar en lärare att hen ger exempel på en startmening om eleverna frågar hur de ska börja. Läraren ställer också frågor som eleverna börjar svara på muntligt för att sedan uppmana dem att skriva ner sina svar. En annan metod är att ha "enkla" frågor i början och sedan successivt öka svårighetsgraden. Till exempel säger en lärare att en uppgift börjar med detaljfrågor som elever lätt kan söka svar på webben, vilket gör att de lättare kommer igång med uppgiften.

### De flesta lärare ger stöd där det behövs

Granskningen visar att eleverna vid 25 av 30 uppgifter får ett gott lärarstöd under arbetets gång. Lärarstöd ges både i helklass och individuellt. Vad gäller stöd i helklass tar lärare ofta upp frågor i helklass när de märker att många elever fastnar vid samma ställe. Lärare har också extragenomgångar om elever stöter på problem. Exempelvis har en lärare i en uppgift om hållbar utveckling en extragenomgång av

den ekonomiska hållbarheten eftersom hen av erfarenhet vet att eleverna har svårt att förstå den delen av uppgiften. Andra exempel som framkommer i intervjuerna är extragenomgångar om hur man lägger in fotnoter i texten eller hur man är källkritisk till den information som man hittar på nätet.

När det kommer till det individuella stödet är det vanligt att lärarna går runt i klassen och hjälper de elever som behöver stöd. Det kan handla om att läraren förklarar ord och begrepp som eleverna inte förstår eller att de ställer en följdfråga så att eleverna kan vidareutveckla sina svar. En lärare uppger att hen har som mål att gå till alla elever minst en gång. Det framkommer av intervjuerna att olika elever kan behöva olika typer av stöd under arbetets gång. Till exempel upplever en del lärare att de i större utsträckning behöver hjälpa pojkar med att skriva mer utförliga svar och att flickor oftare behöver hjälp med att skriva mer konkret och kortfattat. En lärare uppger att vissa elever i behov av större utmaningar behöver hjälp med att avgränsa och att hen exempelvis uppmanar elever att begränsa sig till tre konsekvenser i sin analys, och inte fler, för att nå djupare i resonemangen. Vissa elever i behov av stöd behöver enligt läraren hjälp med att bryta ner en stor fråga i mindre frågor som de konkret ska besvara. Även vid andra uppgifter framkommer att lärarna anpassar sin hjälp efter de konkreta behoven som eleverna har vid skrivandet, allt från att strukturera texten, välja punkter som eleverna ska fokusera på och hjälpa eleverna att backa och ta sig ur om de hamnat i en för komplex argumentation.

Granskningen visar att uppgifter också behöver avgränsas för att lärare ska kunna ge ett rimligt stöd. Om uppgifter oreflekterat formuleras vida kan det ge läraren många utmaningar att hinna med och klara stöd till alla elever, vilket till exempel framkommer vid en uppgift som görs i samhällskunskap och historia. Läraren uppger att hen inte hinner ge alla elever stöd på lektionerna och att hen därför även erbjuder hjälp utanför lektionstiden via en chatt. Det är även viktigt att undervisningen förbereder eleverna för uppgiften för att lärare inte heller ska riskera att hamna i tidsnöd när det gäller att ge stöd under hand. Flera lärare uppger i intervjuerna att de behöver stötta eleverna särskilt med att hitta relevanta källor eftersom eleverna har mindre förkunskaper i informationssökning än vad lärarna trodde.

Lärarstödet som beskrivs ovan underlättas av att samtliga inlämningsuppgifter som ingår i granskningen genomförs på lektionstid. Ingen uppgift görs enbart hemma. Flera lärare uttrycker att de vill att eleverna arbetar på lektionstid med uppgiften för att kunna följa skrivprocessen och för att veta vem som skrivit uppgiften. Vid runt hälften (14) av uppgifterna arbetar eleverna också hemma. För det mesta är hemarbete frivilligt, ibland finns en förväntan på att eleverna också jobbar hemma.

Vid fem uppgifter bedömde vi att lärarna inte ger stöd till eleverna under arbetets gång. Vid tre av dessa fem uppgifter ger lärarna enbart vaga exempel på hur de stödjer eleverna under arbetet. Till exempel ger lärarna "input" till eleverna för att komma vidare, uppmanar eleverna att skriva lite längre svar eller uppmanar dem att "kämpa på". Vid de andra två uppgifterna motiverar lärarna att de inte ger stöd under arbetets gång med att stödet har getts i den förberedande undervisningen och att eleverna nu ska genomföra uppgiften under provliknande förhållanden.

### **Få exempel på utmaningar**

Det framkommer få exempel på hur lärarna utmanar eleverna att nå djupare i sitt arbete. Till exempel är det inte ovanligt att elever som blir klara tidigt börjar arbeta

med någon annan uppgift istället för att nå djupare i den aktuella uppgiften. En del lärare förklarar det med tidsbrist. De uttrycker att det är ett dilemma att de behöver lägga mycket tid på att hjälpa de elever som riskerar att inte nå betyget E, vilket ger mindre tid till att utmana de elever som presterar på hög nivå.

I de fall lärarna utmanar eleverna att nå djupare är det vanligast att lärarna ställer följdfrågor som ”på vilket sätt är det inte hållbart?” eller ”vad händer då?”. Lärarna uppmanar också eleverna att ge fler exempel, se flera konsekvenser, och att vända på perspektivet som ”tänk dig motsatsen, hur vore den?”. I några fall får eleverna som behöver en utmaning mer avancerade källor.

På en skola framkommer ett gott exempel på hur samtliga elever, oavsett nivå, utmanas att nå djupare. Eleverna arbetar under tre lektioner med en uppgift i historia från ett gammalt nationellt prov om källor om slavhandeln över Atlanten. Uppgiften testar elevernas förmåga att använda och kritiskt granska historiska källor. Uppgiften börjar med att eleverna enskilt skriver en text där de ska besvara det nationella provets fråga. Vid nästa lektion bedömer eleverna i grupp de tre elevexempel som finns i övningen och diskuterar vad som gör de befintliga elevtexterna till en text på A-, C- eller E-nivå, utifrån kunskapskraven. Läraren försöker med hjälp av kunskapskraven hjälpa eleverna utveckla sin förståelse av vad det innebär att använda och kritiskt granska historiska källor på ett bra sätt. Vid den sista lektionen skriver eleverna sina texter en gång till. Upplägget av uppgiften gör att eleverna utmanas att ta sitt skrivande till nästa nivå. Dessutom utmanar läraren även de elever som redan första gången skriver en text på hög nivå att skriva lite mer relevant och koncist.

### **Vid lite mer än hälften av uppgifterna får eleverna återkoppling under skrivprocessen**

Vid 17 uppgifter får eleverna återkoppling på det som de skriver under själva arbetet med uppgiften. Ibland ger lärarna framåtsyftande kommentarer på elevernas texter medan de går runt i klassen och kan se vad eleverna gör. Det är dock vanligare att återkopplingen sker skriftligt via skolans plattform. Till exempel berättar en lärare att hen följer elevernas texter för att tidigt kunna ge råd åt elever att skriva med egna ord om de har kopierat för mycket från webben. En annan lärare berättar att hen flera gånger ”skickar fram och tillbaka” elevernas texter med kommentarer i syfte att hjälpa eleverna utveckla sina texter. Vid större problem sitter lärare också tillsammans med eleverna och går igenom texten, till exempel om elever har skrivit mycket text som behöver skrivas om.

Granskningen visar att återkopplingens innehåll och omfattning beror på uppgiftens pedagogiska syfte. Till exempel berättar en lärare att hen är lite mer återhållsam med att ge kommentarer på en stor bedömningsuppgift, som i det fallet liknar ett provtillfälle, jämfört med en övningsuppgift där hen kan lägga mer tid på framåtsyftande kommentarer hur eleverna kan utveckla sina texter.

### **Lärarna återkopplar till eleverna efter arbetet, men det är oklart om kommentarerna främjar elevernas lärande**

Vid alla uppgifter utom en, får eleverna återkoppling på det som de har lämnat in. Vanligast är den individuella återkopplingen vilken ofta sker i form av en färgmarkering i bedömningsmatrisen och kommentarer i texten. Innehållet av återkopplingen kan dock variera. Lärarna använder de vanligaste inslagen av formativ bedömning för att ge feedback som till exempel ”tänk på det nästa gång...”, ”hur kan du göra nästa gång?”, ”kan du ge exempel?”, ”kan du utveckla?”. Ibland ger lärarna

ospecifikt feedback så som att eleverna har jobbat bra eller valt en intressant person att skriva om. I vissa fall får eleverna lite mer formella kommentarer som bygger på kunskapskraven, vilket en lärare beskriver att hen gör både på grund av tidsbrist och eftersom eleverna gärna vill få en bokstav på sitt arbete.

Granskningen visar att många lärare och elever är osäkra på om lärarnas kommentarer på texten hjälper eleverna i arbetet med efterföljande uppgifter eller hur de främjar elevernas lärande. Till exempel berättar elever på en skola att de från kommentarerna får förståelse för den specifika texten de just arbetat med, men att de inte tänker så mycket på det i andra uppgifter. Men det finns undantag. En lärare berättar att hen upplever att elevernas skrivande utvecklas från en uppgift till nästa och förklarar det med att hen lägger mycket tid på att formulera sina kommentarer på den första uppgiften.

En anledning till att eleverna har svårt att dra nytta av lärarnas kommentarer kan vara att många lärare efter inlämningen direkt går över till nästa arbetsområde eller till och med nästa ämne. Till exempel säger en lärare att svårigheten med återkoppling är att SO-ämnena är begränsade i tid. Läraren uttrycker att om de skulle fortsätta med geografi, skulle det finnas mer tid för återkoppling och möjlighet att arbeta vidare. Det finns dock några exempel på att eleverna jobbar vidare med uppgiften efter inlämningen. En lärare uppger att hen låter elever som annars inte kommer till tals så ofta redogöra för sina svar inför hela klassen. En annan lärare berättar att eleverna efter inlämningen sitter i smågrupper för att delge varandra och lära sig av de andra eleverna.

Utifrån de uppgifter som ingår i denna granskning tycks återkoppling i helklass ske mycket sällan. Endast vid sex uppgifter framkommer att läraren pratar om uppgiften med hela klassen. Vid två av dessa uppgifter går läraren igenom svaren. Vid andra uppgifter försöker läraren visa eleverna hur de kan utveckla sina svar till nästa gång. Till exempel berättar en lärare att hen efter rättningen tar upp några saker i helklass som eleverna har haft svårt med när de skrev uppgiften och hur eleverna kan tänka kring vissa frågor. En annan lärare berättar att hen efter inlämningen kommer att läsa upp elevexempel på olika nivåer för att visa eleverna hur en text med mer utvecklade svar kan se ut. Eleverna kan få skriva lite tips till sig själva. Läraren säger att de kommer att återkomma till att resonera i en uppgift i ett annat SO-ämne.

## Lärares arbete med att vidareutveckla inlämningsuppgifterna

### Endast hälften av inlämningsuppgifterna utvärderas av lärarna

Enligt läroplanen ska lärarna tillsammans med eleverna utvärdera undervisningen. Inlämningsuppgifter och det tillhörande arbetsområde som uppgiften ingår i är en del av undervisningen. Granskningen visar dock att lärarna endast vid hälften av uppgifterna (14 uppgifter) genomför någon form av utvärdering. Vanligast är att lärarna analyserar hur eleverna har presterat på uppgiften. Eleverna involveras sällan i utvärderingen. I ett av de få exemplen där eleverna är delaktiga diskuterar eleverna i grupp de tankar som uppgiften väckte hos dem. Eleverna lämnar också skriftlig feedback på uppgiften och arbetsområdet som den ingick i, till exempel

vad de tycker var svårt med uppgiften, om de fick den hjälp som de behövde samt förslag på hur uppgiften kunde förbättras.

Sexton uppgifter har använts av lärarna tidigare. Ofta är det mellan andra och fjärde gången som uppgiften används. I de fall där lärarna har förändrat uppgiften handlar det främst om anpassningar i liten skala, till exempel att de lägger till eller byter ut en fråga eller att de förtydligar instruktionerna när det visar sig att många elever inte förstår vad de ska göra. Ibland genomför lärarna mer genomgripande förändringar av uppgiften. Till exempel berättar en lärare hur hen har ändrat från både skriftlig och muntlig presentation till enbart skriftligt arbete eftersom eleverna uttrycker sig mer utförligt i skrift. Läraren har också ändrat innehållet. Den tidigare versionen av uppgiften var enligt läraren för läromedelstyrd och hade mycket fokus på att bocka av kunskapskraven. För att öka elevernas motivation har läraren också lagt till möjligheten att välja mellan olika frågor som de tycker är intressanta.

## Få lärare samverkar kring inlämningsuppgifter

Även lärarkollegorna kan utgöra en viktig kunskapskälla för att vidareutveckla arbetet med inlämningsuppgifter. För att kunna samverka kring inlämningsuppgifter behöver lärare ha tillgång till andra SO-lärare. På 19 av de 24 granskade skolorna undervisar vid tidpunkten för granskningen två eller fler SO-lärare i årskurser 7–9, vilket möjliggör samverkan inom skolan. Vid de resterande fem skolorna är den intervjuade läraren den enda SO-lärare på högstadiet. I granskningen har vi inte stött på något fall av samverkan kring uppgifterna mellan SO-lärare från olika skolor.

Granskningen visar att SO-lärare på majoriteten av skolorna inte samverkar kring inlämningsuppgifter. På 16 av de 19 skolor där det finns flera SO-lärare att samverka med framkommer av de enskilda lärarintervjuerna, lärargruppintervjun och rektorsintervjun att lärarna grovplanerar läsåret och tipsar varandra om material. Det sker dock inte ett systematiskt samarbete kring inlämningsuppgifter. Ibland använder två lärare samma inlämningsuppgift i sina respektive klasser. Men det sker ingen gemensam planering och utvärdering av inlämningsuppgifterna. På en del skolor nämns brist på ämneslagsmöten eller fokus på andra frågor som en orsak till att de inte samverkar kring planering och utvärdering av uppgifter.

Vid tre skolor finns en upparbetad samverkan mellan SO-lärarna kring inlämningsuppgifter. Till exempel berättar lärarna på en skola att de utformar uppgifter gemensamt där de föreslår och bollar möjliga frågor, hittar formuleringar som passar och diskuterar vilka kunskapskrav som berörs i uppgiften. Lärarna brukar sambesöka uppgifter och diskutera elevsvar som inte passar in i mallen för att ta hjälp av varandra. Lärarna utvärderar också uppgifterna tillsammans. Vid rättningen förs anteckningar om vad de ska ändra i uppgiften till nästkommande år. På en annan skola framkommer av intervjuerna att lärarna inför varje nytt ämne diskuterar vilka uppgifter eleverna ska arbeta med. Denna diskussion bygger på lärarnas utvärdering av tidigare uppgifter avseende vilka förmågor eleverna behöver träna mer på. Granskningen visar dock att lärare vid dessa tre skolor har ett gott samarbete generellt kring uppgifter, men inte specifikt kring de uppgifter som ingått i granskningen.



## Avslutande diskussion

Lärare arbetar med olika arbetsätt och olika typer av uppgifter till eleverna i sin undervisning. Uppgifterna kan utföras på olika sätt – självständigt, i grupp, i helklass, kombinationer av dessa, eller på andra sätt. Även redovisningen eller uppföljningen av uppgifterna kan ske på olika sätt – skriftligen, muntlig framställning, prov, förhör, seminarium, med mera. I denna granskning har vi fokuserat på skriftliga inlämningsuppgifter som eleverna genomfört självständigt.

Tidigare studier och granskningar som Skolinspektionen har genomfört visar att det kan finnas problem med hur lärare tar sig an uppdraget att tolka och omsätta styrdokumentet i undervisningen, hur de planerar för elevers eget arbete och vilka förberedelser som elever får. Inlämningsuppgifterna i denna granskning utgör exempel på hur uppgifters utformning och inramning påverkar elevers möjlighet att utveckla sitt lärande. Den mediala diskussionen om abstrakta skoluppgifter gav ytterligare motiv till att genomföra denna granskning. Viktigt att säga är att Skolinspektionen inte bedömt uppgifter i sig utan fokus ligger på kopplingen mellan uppgifter och lärarstöd.

Granskningens resultat pekar på att det fortsatt finns vissa problem med lärarstödet vid eget arbete. Det handlar bland annat om förberedelser inför uppgifter, lärarstöd till alla elever och återkoppling på elevernas arbete. Den riskbild som målades upp i media, det vill säga att eleverna arbetar ensamma med alltför abstrakta uppgifter utan lärarstöd, behöver dock nyanseras. Samtliga 30 inlämningsuppgifter som ingår i denna granskning har koppling till kursplanen och görs helt eller till största delen på lektionstid. Lärarna stödjer i stort eleverna aktivt inför och under arbetet. Men granskningen ger också flera exempel på uppgifter där det finns risk för att eleverna inte utvecklar sitt lärande. Det handlar dels om uppgifter som är svåra att överblicka, breda i sin karaktär eller ligger på en nivå som inte utgår från elevernas nuvarande kunnande, dels om uppgifter där förberedelserna och stödet under arbetet inte når hela vägen fram. Sammantaget visar granskningen att uppgifter skulle kunna förbättras både vad gäller utformning och inramning för att öka elevernas lärande. Ett viktigt resultat i granskningen är också att en uppgift mycket väl kan vara svår och öppet formulerad om ett aktivt lärarstöd stödjer eleven. Därför är det svårt att säga när vissa uppgifter skulle vara till exempel för "abstrakta". Ändå pekar rapporten på att uppgifter med stor bredd, öppna frågor och omfattning behöver diskuteras. Är de adekvata i förhållande till elevers ålder, lärarstöd, instruktioner och klarar elever att lösa dem inom den tid som finns? Klarar lärare inom sin tid att ge det stöd som behövs?

## En mer medveten användning, utformning och inramning av inlämningsuppgifter kan bidra till att främja elevernas lärande

Inlämningsuppgifter kan ha olika syften, till exempel övning eller repetition, förberedelse inför ett nytt moment i undervisningen, utgöra underlag för bedömning och betygssättning, och så vidare. Forskningen visar att lärare vid planering av

undervisning och uppgifter behöver identifiera relevanta lärandeobjekt, vilket är det kunnande som eleverna behöver utveckla. Identifieringen av lärandeobjekt kräver att lärare har kunskap om vad eleverna redan kan, givet ett visst innehållsligt område, och vad de ännu inte har lärt sig.

Uppgifterna som ingått i denna granskning knyter alla an till det innehåll som enligt kursplanerna ska omfattas av SO-undervisningen på högstadiet. Samtidigt ger de exempel på uppgifter med stora skillnader i svårighetsgrad. Vissa uppgifter är mycket enkla i sin utformning, exempelvis med slutna frågor. Andra uppgifter är mer komplexa och efterfrågar förmågan att analysera och resonera kring olika typer av problem. Dessa resultat pekar på att vissa elever möter uppgifter som ligger under deras kunskapsnivå medan andra elever arbetar med uppgifter som i sin skriftliga utformning kan upplevas att vara för svåra. I båda fallen finns en risk att uppgiften inte främjar elevernas lärande. För att vara på rätt nivå behöver inlämningsuppgifter utgå från elevernas nuvarande kunnande. Det betyder också att uppgifter som på papperet kan te sig svåra kan främja elevernas lärande så länge det finns en högkvalitativ undervisning som förbereder eleverna på samtliga moment i uppgiften. Granskningen visar dock att flera lärare inte känner till vad eleverna redan kan och vad de behöver utveckla mera.

Utöver svårighetsgraden finns även problem med avgränsning och fördjupning i en stor del av de granskade uppgifterna. Breda frågor med ett för stort antal kunskapsområden och förmågor, eller väl enkla frågor utan tydligt lärandeobjekt, gör många uppgifter dåligt avgränsade. Även uppgifter med många valmöjligheter såsom av ämne, material med mera, gör att de brister i avgränsning, vilket kan leda till att eleverna tappar fokus och använder tiden till annat än till lärande. Vad gäller fördjupning visar granskningen att många uppgifter saknar material och vägledning för hur eleverna ska gå tillväga för att nå djupare. Ofta läggs ansvaret för att hitta material och söka information på eleverna trots att eleverna i många fall inte har de förkunskaper som krävs och att undervisningen inte förbereder eleverna för detta. Även betygsnivåer som inkluderas i en del uppgifter kan hämma elevernas möjlighet till fördjupning eftersom eleverna kan använda dem som incitament för att lägga sig på en lägre nivå än vad de egentligen kan. Att elevers kön och socioekonomiska bakgrund påverkar hur de väljer nivå och presterar i skolan visar också forskningen.<sup>27 28</sup> Granskningens resultat pekar på att det kan finnas en utmaning för lärare att konstruera uppgifter som är tillräckligt avgränsade utan att bli banala eller abstrakta, och tillräckligt fördjupande utan att bli dåligt avgränsade.

Granskningen visar att undervisningen generellt sett förbereder eleverna för arbetet med uppgifterna. Genomgångar av fakta och begrepp, instuderingsfrågor, läxor och arbeten där eleverna, ofta i grupp, tränar på de förmågor som de senare ska använda i det självständiga arbetet med uppgiften, är typiska förberedelser som ges i undervisningen. Men granskningen visar också att eleverna inte alltid förbereds på de mer specifika förmågorna som efterfrågas i en del uppgifter. Exempelvis använder lärare sällan det kunskapsinnehåll som den specifika uppgiften går ut på för att visa eleverna vad det konkret innebär att resonera eller att utveckla svaren i flera led. Istället stannar lärarens undervisning ofta på en mer generell nivå med ospecifika förklaringar av vad det betyder att resonera eller argumentera. Detta är särskilt bekymmersamt med tanke på att majoriteten av inlämningsuppgifterna in-

<sup>27</sup> Wernersson (2010). *Könsskillnader i skolprestationer – idéer om orsaker*. SOU 2010: 51

<sup>28</sup> SKL (2019). *Se, förstå och förändra – att motverka könsskillnader i skolresultat*.

nehåller frågor som kräver att eleverna resonerar kring ett visst problem. Undervisningen förbereder inte heller eleverna tillräckligt för att hitta relevant material. Många lärare har även högre förväntningar på elevernas förkunskaper om informationssökning än vad eleverna faktiskt har. Effekten blir att många lärare använder mycket av sin tid till att hjälpa eleverna att hitta källor. Att det finns brister i undervisningen om informationssökning har även konstaterats i en tidigare granskning som genomförts av Skolinspektionen.<sup>29</sup> Med tanke på att många uppgifter görs under flera lektioner, ibland flera veckor, är det också angeläget att lärare vid planeringen funderar på tidsåtgången för inlämningsuppgifter i relation till den tiden som ägnas åt kunskapsinhämtning och strukturerad undervisning.

Den mediala diskussionen gav intrycket att eleverna lämnas ensamma utan lärarstöd när de arbetar med inlämningsuppgifter. Granskningens resultat stödjer inte ensidigt denna bild utan visar att det finns exempel på väl fungerande uppgifter och ett aktivt lärarstöd samtidigt som det hos en del uppgifter finns utvecklingsområden vad gäller deras utformning och inramning. Resultaten visar att samtliga uppgifter görs helt eller till största delen på lektionstid under ledning av lärare. Men granskningen visar också att lärare behöver ge mer stöd när uppgiften brister i sin utformning och att det finns problem med likvärdigheten. Undervisningen utgår ofta från att läraren undervisar och stöttar en elev i taget, med särskilt fokus på de elever som riskerar att inte nå kunskapsmålen. Detta kan leda till att tiden inte alltid räcker till för att ge alla elever stöd och utmaningar. Speciellt de högpresterande eleverna riskerar att inte få den utmaning som de behöver för att nå längre i sitt lärande. Att högpresterande elever inte alltid får den utmaning och stimulans som de har rätt till visar också en tidigare granskning.<sup>30</sup> Vidare visar granskningen att feedback i form av färgmarkeringar i bedömningsmatrisen plus kommentarer i elevernas texter är den vanligaste formen av återkoppling till eleverna. Att lärare diskuterar med eleverna i helklass vad som har varit svårt med uppgiften och hur eleverna kan tänka inför nästa uppgift sker mycket sällan. Det är därför kanske inte överraskande att många lärare och elever uttrycker en osäkerhet kring i vilken utsträckning lärares återkoppling hjälper eleverna att utveckla sitt lärande.

## Lärare behöver ges möjlighet att arbeta tillsammans med att utveckla uppgifter

Granskningen visar att majoriteten av uppgifterna inte är nyproduktioner utan att lärarna har använt dem tidigare. Ändå utvärderas endast hälften av dem på något sätt. Det händer sällan att eleverna involveras i utvärderingen av uppgifterna trots att de ska göras delaktiga i utvärderingen av undervisningen. Utöver elevernas synpunkter på hur uppgifterna fungerar för dem, utgör det kollegiala samtalet en viktig del i lärares arbete med att utveckla uppgifter och den undervisning som de ingår i. Granskningen visar dock att lärare i liten utsträckning arbetar tillsammans när det gäller planering och utvärdering av uppgifter. Då lärare pratar med varandra om inlämningsuppgifterna sker det oftast i syfte att dela material. Att lärare på ett strukturerat sätt träffas för att utvärdera undervisningen och elevernas presta-

<sup>29</sup> Skolinspektionen (2018). *Undervisning om källkritiskt förhållningssätt i svenska och samhällskunskap*.

<sup>30</sup> Skolinspektionen (2018). *Utmanande undervisning för högpresterande elever*.

tioner för att sedan gemensamt utforma uppgifter utifrån de identifierade svårigheterna hos eleverna förekommer mycket sällan i granskningen. Här har rektorn ett ansvar för att se till att det finns avsatt tid för lärare att samverka och för att följa upp hur lärarna tillsammans utvecklar sin undervisning. Det gäller även de lärare som arbetar ensamma i sina ämnen. Även huvudmannen har i detta sammanhang ett ansvar att ge skolorna rätt förutsättningar så att elevernas arbete med inlämningsuppgifter bidrar till deras fortsatta lärande.

# Referenser

- Carlgren, I., Forsberg, E. & Lindberg, V. (2009). *Perspektiv på den svenska skolans kunskapsdiskussion*. Arbetsrapport 7. Stockholms universitetsförlag.
- Carlgren, I., Klette, K., Myrdal, S., Schnack, K., & Simola, H. (2006). *Changes in Nordic teaching*. *Scandinavian Journal of Educational Research*. 50 (3) pp 301–326.
- Eriksson, I. (2009). Re-interpreting teaching: A divided task in self-regulated teaching practices. *Scandinavian Journal for Educational Research*. 53(1) pp 53-70.
- Florin Sädbom, Rebecka (2015). *I det didaktiska spänningsfältet mellan styrning och elevers lärande: En studie av lärares tal om och iscensättning av kursplanemål i en mål- och resultatstyrd skola*. Dissertation Series No. 31. Diss. Jönköping: Högskolan för lärande och kommunikation.
- Fred, Jenny och Stjernlöf, Johanna (2014). Uppgifter för redskap för mediering av kritiska aspekter i matematikundervisning. *Forskning om undervisning & lärande*, nummer 12, maj 2014.
- Giota, Joanna (2013). *Individualiserad undervisning i skolan – en forskningsöversikt*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Kornhall, Per och Skogstad, Isak (2018). DN Debatt: "Skolverkets tjänstemän trollade bort kraven på faktakunskaper". *Dagens nyheter*, 2018-06-06. <<https://www.dn.se/debatt/skolverkets-tjansteman-trollade-bort-kraven-pa-faktakunskaper/>>. Hämtat 9 november 2018.
- Nuthall, Graham (2005). The cultural myths and the realities of teaching and learning. *Teachers College Record*, 107 (5).
- SKL (2019). *Se, förstå och förändra – att motverka könsskillnader i skolresultat*.
- Skolförordningen (2011:185)
- Skolinspektionen (2013). *Lärarstöd och arbetsformer i fristående gymnasieskolor*. Dnr 2013:180
- Skolinspektionen (2013). *Undervisning i SO-ämnen år 7–9. Mycket kunskap men för lite kritiskt kunskapande*. Rapport 2013:04. Dnr 2011:6489.
- Skolinspektionen (2016). *Lärarstöd och arbetsformer i gymnasieskolans yrkesprogram*. Dnr 2015:5842
- Skolinspektionen (2017). *Arbetsformer och lärarstöd i grundskolan*. Dnr 400-2015:8433
- Skolinspektionen (2018). *Undervisning om källkritiskt förhållningssätt i svenska och samhällskunskap*.
- Skolinspektionen (2018). *Utmanande undervisning för högpresterande elever*.
- Skolverket (2009). *Vad påverkar resultaten i svensk grundskola? En kunskapsöversikt om betydelsen av olika faktorer: Sammanfattande analys*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2015). *Skolreformer i praktiken*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket (2018). *Redovisning av regeringsuppdrag: Lärares användning av kurs- och ämnesplaner*. Dnr 2018:10.

Skolverket (2018). *Skolverkets allmänna råd med kommentarer: Betyg och betygsättning*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket (2019). *Redovisning av regeringsuppdrag: Förslag till ändringar i kursplaner, kunskapskrav och ämnesplaner*. Dnr: 2019:173, 2019:770. <<https://www.skolverket.se/publikationsserier/regeringsuppdrag/2019/forslag-till-andringar-i-kursplaner-kunskapskrav-och-amnesplaner?id=5559>>. Hämtat 15 april 2020.

Studio Ett: Föräldrar förstår inte skoluppgifter. Sveriges Radio, 2018-03-06. <<https://sverigesradio.se/sida/artikel.aspx?artikel=6900005>>. Hämtat 9 november 2018.

Studio Ett: "Vi mer eller mindre gör våra barns hemuppgifter". Sveriges Radio, 2018-05-23. <<https://sverigesradio.se/sida/artikel.aspx?artikel=6959333>>. Hämtat 9 november 2018.

Tomlinson, Carol Ann och Moon, Tonya R. (2014). Assessment in a Differentiated Classroom. I Slavin, R.E. (red.) *Proven Programs in Education: Classroom Management & Assessment*. Thousand Oaks: Corwin.

*Utan timplan – Forskning och utvärdering. En antologi från Timplanedelegationen*. Stockholm: SOU 2005:102.

Wahlström, Ninni och Sundberg, David (2015). *En teoribaserad utvärdering av läroplanen Lgr11*. Rapport 2015:7. Uppsala: Ifau.

Wernersson (2010). *Könsskillnader i skolprestationer – idéer om orsaker*. SOU 2010: 51.

# Bilagor

## Bilaga 1 Granskade skolor

Skolenhet	Huvudman
Kristinebergskolan 2	Åmåls Kommun
Montessoriskolan Centrum	Stiftelsen Montessoriskolan Centrum
Grundskolan Metapontum	Metapontum AB
Nya Läroverket Bergnäset	Nya Läroverket Luleå AB
Torpskolan skolenhet 2	Lerums Kommun
Georgshillsskolan 7-9	Hörby Kommun
Kulturskolan Raketen	Kulturskolan Raketen Ab
Lammhults skola 4-9	Växjö Kommun
Ol Andersskolan	Tierps Kommun
Svärdsjöskolan 7-9	Falu Kommun
Ekhammarskolan	Upplands-Bro Kommun
Tunboskolan	Hallstahammars Kommun
Västra Skolan	Falu Kommun
Ängås skola 7-9	Orust Kommun
Prolympia, Sundsvall	Ulnö AB
Ytterbyskolan 1	Kungälv Kommun
Nils Holgerssonskolan	Föräldrakooperativet Nils Holgerssonskolan Ek Fö
Entréskolan, Eskilstuna	AmiSgo AB
Sandbergska Competens	Sandbergska Competens AB
Sthlms Int. Montessoriskola	International Montessori School Sweden AB
Hudikskolan 7-9	Hudik Friskoleutbildning AB
Fryshusets grundskola, Sthlm	Stiftelsen Fryshuset
Vinsta grundskola västra	Stockholms Kommun
Förlövs skola F-9	Båstads Kommun

## Bilaga 2 Referensgrupp

I denna granskning har Skolinspektionen använt sig av en extern referensgrupp. Referensgruppen kvalitetssäkrade granskningens direktiv, verktyg, metoder och slutrapporten. Referensgruppen bistod också i analys av det empiriska materialet.

Inger Eriksson, professor i pedagogik och docent i didaktik vid Stockholms universitet

Mattias Ludvigsson, undervisningsråd på Skolverket

Dessutom har tre förstelärare i SO bistått Skolinspektionen i bedömningen av de 30 inlämningsuppgifter som ingick i granskningen. Se bilaga 3 för bedömningsanvisningar. Dessa förstelärare arbetar inte på skolor som ingick i granskningen.

Maja Torres Madzar, adjunkt vid Institutionen för de humanistiska och samhällsvetenskapliga ämnenas didaktik (HDS) vid Stockholms universitet

Veronika Rogsberg, förstelärare i SO vid Falkbergsskolan i Tullinge

Sara Tinnborg, förstelärare i SO vid Viktor Rydbergs skola Vasastan



## Bilaga 3 Metod

Skolinspektionens kvalitetsgranskning av inlämningsuppgifter och lärarstöd vid eget arbete grundar sig på information från 24 skolor. Information samlades in genom dokumentstudier och intervjuer. Nedan presenteras urvalsförfarande och de metoder som använts.

### Urval av skolor

I urvalet ingick 25 slumpmässigt utvalda skolor. Tre skolor som inte planerade att använda inlämningsuppgifter under granskningsperioden ersattes med andra skolor. Ett skolbesök behövdes ställas in eftersom lärarna inte hade använt uppgifterna som ursprungligen planerat. Det slutliga antalet skolor som ingick i granskningen är 24, varav 13 kommunala och 11 fristående skolor.

### Genomförande av skolbesöken

I augusti 2019 informerade Skolinspektionen de utvalda skolorna om att de ingår i granskningen. Skolbesöken ägde rum mellan oktober 2019 och januari 2020. Sammanlagt har sex inspektörer från Skolinspektionens avdelning i Stockholm deltagit i granskningen. Utredarna sammanställde anteckningarna från intervjuerna vid skolbesöken i protokoll vilka skickades till huvudmännen och skolorna för faktagranskning.

### Urval av inlämningsuppgifter

I samband med utskicket av informationen till berörda skolorna om att de ingår i granskningen begärdes samtliga skriftliga inlämningsuppgifter som planerades att genomföras under hösten 2019 i de samhällsorienterande ämnena i årskurs 8 in.

Anvisningen till skolorna var att inlämningsuppgifter ska:

- I så stor utsträckning som möjligt komma från samtliga lärare som undervisar i SO-ämnena i årskurs 8.
- Ingå i undervisningen under höstterminen 2019.
- I första hand vara skriftliga. Om få skriftliga inlämningsuppgifter planeras att genomföras kan även andra uppgifter som eleverna löser självständigt skickas in.
- Endast vara uppgifter som genomförs i SO-ämnena, och kan till exempel inte vara en ämnesövergripande uppgift där andra ämnen ingår.
- Endast redan framtagna uppgifter skickas in, inget nytt material ska produceras.

För varje inskickad uppgift angav lärarna i vilket SO-ämne uppgiften ingår, dess pedagogiska syfte (t.ex. förberedelse, övning, redovisning), vilket lärande som ska främjas i uppgiften samt i vilken vecka den var planerad att genomföras och om den hade en annan än skriftlig form.

Skolorna skickade mellan en och över tio uppgifter. Inte alla uppgifter var i enlighet med granskningens definition av inlämningsuppgift. Till exempel togs prov och grupparbeten bort. Ämnesövergripande arbeten inkluderades bara om SO-ämnet stod för den största delen av arbetet.

För närmare granskning vid skolbesöken valdes i första hand en uppgift som utifrån den första bedömningen uppvisade likheter med den typ av uppgifter som granskningens riskbild pekade på, det vill säga uppgifter som genom sin abstraktionsnivå eller innehållsliga bredd kan tänkas vara svåra för elever att lösa på egen hand. Om inga uppgifter uppfyllde kriterierna för urval valdes en uppgift som bedömdes vara relevant för granskningens frågeställning. För alla uppgifter gällde att eleverna måste ha arbetat med dem innan planerat besöksdatum.

## Intervjuer

Under verksamhetsbesöken genomfördes intervjuer med lärare, elever och rektor. I enskilda lärarintervjuer deltog de lärare vars uppgifter ingick i urvalet vid skolan. Elevintervjuer genomfördes i grupp med elever som hade fått dessa uppgifter. Vidare genomfördes gruppintervjuer med samtliga lärare som aktuell termin hade undervisning i något SO-ämne i årskurs 7–9. Skolbesöken avslutades med en rektorsintervju.

## Bedömningar

Skolinspektionens bedömningar av uppgifternas utformning och inramning grundade sig på empirin från både dokumentstudier, det vill säga själva uppgiften och lärarnas skriftliga beskrivningar av den, och intervjuerna som genomfördes vid skolbesöken. För att säkra likvärdigheten i bedömningar använde utredarna en bedömningsmatris och diskuterade sina bedömningar med projektledningen i regelbundna avstämningar och på två särskilda bedömningsmöten. Utredarna använde ett inrapporteringsverktyg för att dokumentera sina bedömningar.

Utöver Skolinspektionens bedömningar lämnade även tre förstelärare i SO under mars 2020 synpunkter på uppgifternas utformning utifrån nedan anvisningar. Syftet med dessa bedömningar var att få en extern "second opinion" på uppgifterna från lärare i SO med försteläraryupdrag. Observera att lärarna enbart hade tillgång till själva uppgifterna, men inte till intervjuutsagorna från skolbesöken.

Bedömer du att uppgiften är utformad på ett sätt som främjar årskurs 8-elevernas lärande?

Använd dessa tre kvalitetskriterier för din samlade bedömning:

- K1: Uppgiften är adekvat i förhållande till årskurs 8-elevernas nivå
- K2: Uppgiften är tillräckligt avgränsad i sitt innehåll för att främja elevernas lärande
- K3: Uppgiften ger eleverna förutsättningar att utveckla fördjupade resonemang

Om du kryssat nej eller tills viss del, i vilka kvalitetskriterier såg du brister? Du kan välja flera.

De tre svarsalternativen för den övergripande bedömningen omfattade ja, nej och till viss del. Bara ett val kunde träffas. Vid frågan om vilka brister lärarna såg kunde de välja mellan K1, K2 och K3. Fler än en brist kunde kryssas.

## Analys

Empirin från de inskickade inlämningsuppgifterna, från protokollen efter skolbesök och från förstelärarnas bedömningar har analyserats kvalitativt.

## Bilaga 4 Skolinspektionens bedömningar

Tabellen presenterar de bedömningar som Skolinspektionen har gjort för de 30 uppgifter vad gäller olika aspekter av uppgifternas utformning, inramning och vidareutveckling.

Uppgift	UTFORMNING		INRAMNING			UTVECKLING	
	Uppgiften är avgränsad	Uppgiften ger möjlighet till fördjupning	Eleverna är förtrogna med sådana uppgifter	Undervisningen förbereder eleverna för uppgiften	Eleverna får lärarens stöd under arbetets gång	Eleverna får återkoppling under arbetets gång	Läraren utvärderar uppgiften
Uppgift 1	Ja	Till viss del	Ja	Ja	Ja	Nej	Nej
Uppgift 2	Nej	Nej	Nej	Nej	Ja	Ja	Nej
Uppgift 3	Nej	Nej	Nej	Nej	Ja	Ja	Nej
Uppgift 4	Nej	Nej	Ja	Ja	Ja	Nej	Nej
Uppgift 5	Nej	Nej	Ja	Ja	Ja	Nej	Nej
Uppgift 6	Nej	Nej	Ja	Nej	Ja	Ja	Nej
Uppgift 7	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Nej
Uppgift 8	Nej	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja
Uppgift 9	Ja	Nej	Nej	Nej	Ja	Ja	Ja
Uppgift 10	Till viss del	Nej	Ja	Ja	Ja	Ja	Nej
Uppgift 11	Ja	Nej	Ja	Ja	Ja	Ja	Nej
Uppgift 12	Nej	Nej	Ja	Ja	Ja	Nej	Nej
Uppgift 13	Ja	Nej	Nej	Ja	Nej	Nej	Ja
Uppgift 14	Nej	Nej	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja
Uppgift 15	Nej	Nej	Ja	Ja	Ja	Oklart*	Nej
Uppgift 16	Nej	Nej	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja
Uppgift 17	Nej	Nej	Nej	Ja	Ja	Nej	Ja
Uppgift 18	Nej	Nej	Nej	Ja	Ja	Ja	Ja
Uppgift 19	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja
Uppgift 20	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Nej	Nej
Uppgift 21	Ja	Ja	Oklart*	Ja	Nej	Nej	Nej
Uppgift 22	Nej	Nej	Nej	Nej	Ja	Ja	Ja
Uppgift 23	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja
Uppgift 24	Till viss del	Till viss del	Nej	Ja	Ja	Nej	Ja
Uppgift 25	Ja	Nej	Oklart*	Ja	Nej	Nej	Ja
Uppgift 26	Till viss del	Nej	Ja	Ja	Ja	Nej	Nej
Uppgift 27	Nej	Nej	Ja	Nej	Ja	Ja	Nej
Uppgift 28	Ja	Till viss del	Nej	Ja	Nej	Nej	Ja
Uppgift 29	Ja	Nej	Nej	Ja	Nej	Ja	Nej
Uppgift 30	Nej	Till viss del	Oklart*	Ja	Ja	Ja	Ja

\*Framkommer inte av intervjuerna