

Att bedöma i historieämnet

Att bedöma i historieämnet

Perspektiv på historisk kunskap, bedömning och prov

AKTUELLT OM HISTORIA 2020:1–2

RED. DAVID LUDVIGSSON & LARS ANDERSSON HULT



HISTORIELÄRARNAS FÖRENING

AKTUELLT OM HISTORIA

Skriftserie utgiven av Historielärarnas förening

Seriens redaktör: Anders Persson

Historielärarnas förening är en politiskt obunden och ideell organisation som verkar på en demokratisk och humanistisk grund. Dess syfte är att stärka och utveckla historieundervisningens villkor och kvalitet på alla nivåer (grundskola, gymnasium, högskola och folkbildning). Som medlem får man allehanda inbjudningar att delta i föreningens verksamhet, t.ex. konferenser, kurser och resor, samt per post skriftserien *Aktuellt om historia* och *Historielärarnas förenings årsskrift*.

Det är mycket prisvärt att bli medlem. Sätt in 300 kr (studenter: första året gratis) på PlusGiro 19 23 44-0, Historielärarnas förening. Kom ihåg att ange namn, adress samt e-postadress.

Adressändring: Var god och meddela adressändringar till Weronica Ader, HLK, Box 1026, 551 11 Jönköping. Tel. 036-10 13 72. E-post: weronica.ader@ju.se

www.historielararna.se

© Historielärarnas förening och författarna 2021

Omslagsbild Skrivande elever • Foto: Lars Andersson Hult

Formgivning omslag och sättning: 1:e Tant Orange AB

Produktion: Förlags AB Björnen • Tryck: Printon, Estland 2021

ISSN 0348:503X

ISBN 978-91-519-7610-5

INNEHÅLL

Bild-, figur- och tabellförteckning	7
Förord	9

INLEDNING

<i>David Ludvigsson & Lars Andersson Hult</i> Förutsättningarna för historieundervisning har förändrats	13
--	----

HISTORIELÄRARENS BEDÖMNING UR ETT HISTORISKT PERSPEKTIV

<i>Johan Samuelsson</i> Läroverkslärares bedömningspraktik, ett aktualiserbart yrkesarv för framtiden	27
--	----

<i>Lars Andersson Hult</i> ”Varför skall eleverna ägna sig åt själlöst minnesplugg?” Om tilliten till historielärarna under moderniteten och de nationella provens införande i det senmoderna samhället	45
--	----

HISTORIELÄRARENS BEDÖMNINGSUPPDRAG OCH BEDÖMNINGSPRAKTIK

<i>Kristina Kakoulidou & Niklas Ammert</i> Att bedöma det som bedömas ska: provuppgifter i relation till vad styrdokumenten föreskriver	67
---	----

<i>Anders Persson & Mikael Berg</i> Historiskt resonerande i skolan. En färdigdefinierad kompetens, en fråga om moralisk fostran eller en möjlighet att vidga elevers förståelse av vad som kan vara?	87
--	----

PROVKONSTRUKTÖRENS ERFARENHETER

<i>Hans Olofsson och Joakim Wendell</i> Nationella prov i historia för åk 6 – några erfarenheter	113
---	-----

David Rosenlund
Att använda bedömningsaspekter i historieämnet 143

Joel Rudnert & Mikael Bruér
Flervalsuppgifter i historia..... 159

UTMANINGAR FÖR ELEVGRUPPEN

Susanne Staf
Literacy på prov – vilka förväntningar på ämnesliteracy signalerar det nationella historieprovet för årskurs 9? 181

Fredrik Alvé
Pojkars och flickors resultat på det nationella provet i historia.
Bestämmer uppgifters historiska innehåll och form pojkars
respektive flickors resultat? 205

Författare..... 229

BILD-, FIGUR- OCH TABELLFÖRTECKNING

Bilder

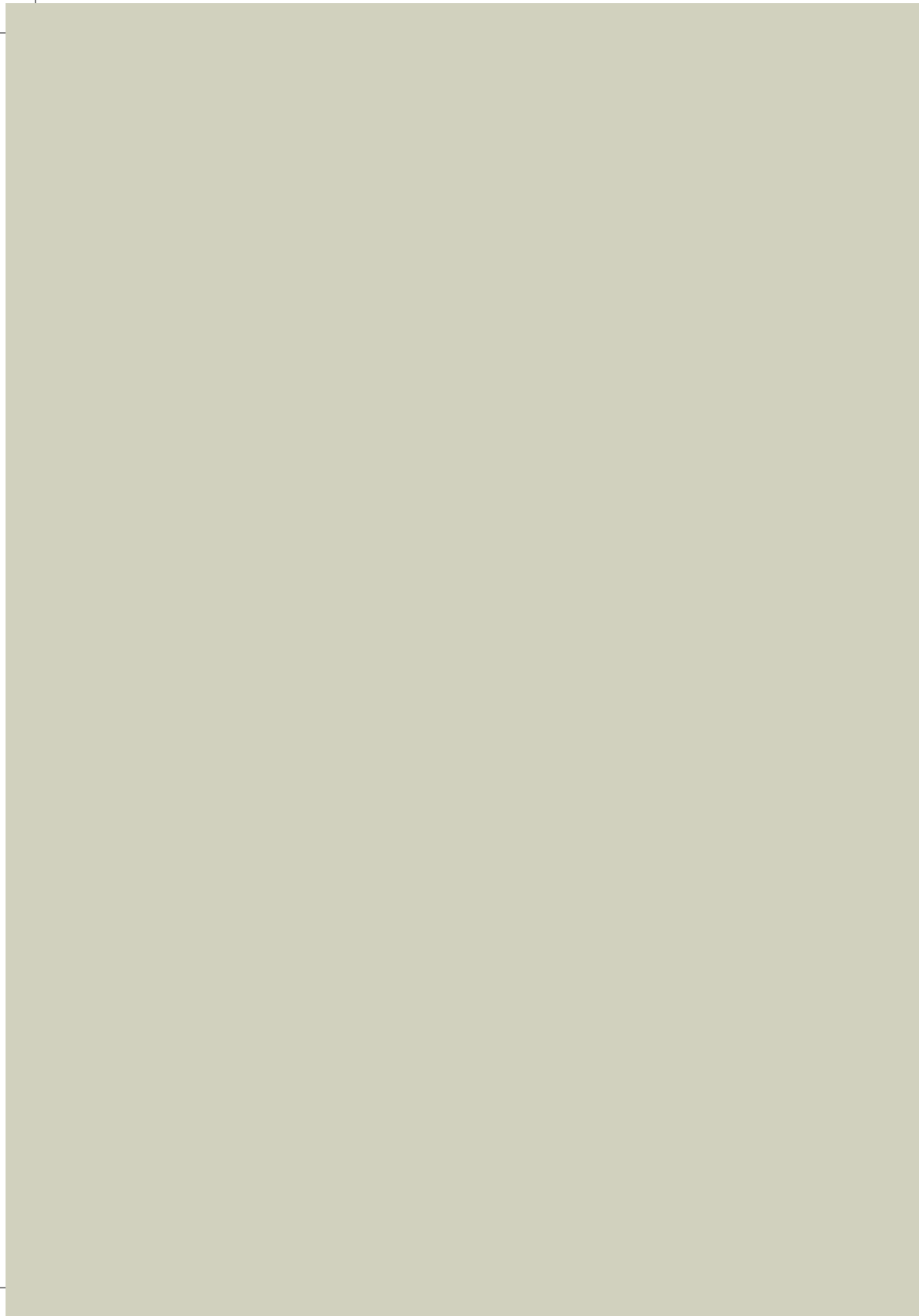
Bild 1. Historieprov enligt Pondus	14
Bild 2. Varför flyttade pilgrimerna till Amerika?	17
Bild 3. Bedömningspraktik i läroverket	34
Bild 4. Skrivande elever	46
Bild 5. Sårade tyska och brittiska soldater	79
Bild 6. FNL-demonstration i Uppsala 1969	97
Bild 7. Dalfolk från Mora socken	122
Bild 8. Att synliggöra barns skilda levnadsvillkor	125
Bild 9. Gustav III	145
Bild 10. Regeringen Edén	146
Bild 11. Regeringen Reinfeldt	146
Bild 12. Den första tacksägelsen 1621	166
Bild 13. Slavskeppet Brooks	191
Bild 14. Att skriva svar på öppna frågor	215

Figurer

Figur 1. Kursplanens förmågor och kunskapskrav	117
Figur 2. Uppgift i källanvändning	124
Figur 3. Exempel på uppgift med slutet svarsformat från provet 2013	127
Figur 4. Exempel på uppgift med öppet svarsformat från nationella provet i historia åk 6, 2013	128
Figur 5. Exempel på bedömningsmatris till öppen uppgift	130
Figur 6. Slutbetyg historia meritvärde pojkar och flickor samt provbetyg historia meritvärde pojkar och flickor åren 2013–2019	208

Tabeller

Tabell 1. Betygsstatistik i historia A	57
Tabell 2. Fördelning av provbetyg (procent) i jämförelse med genomsnittsbetyg	136
Tabell 3. Uppgifter i delprov A	185
Tabell 4. Uppgifter i delprov B	187
Tabell 5. Förväntad svarsgenre i öppna provuppgifter	194
Tabell 6. Max antal belägg på proven, medelpoäng för pojkar respektive flickor, signifikans t-test $p < 0,05$ samt styrkan i skillnaden genom Cohens d	214



Förord

Denna bok om bedömning i historia har några av sina rottrådar i diskussioner som förts inom Historielärarnas förening, där det under många år funnits en ambition att stödja historielärares professionella utveckling. Andra rottrådar går till forskningsmiljön Didaktik i samhällsämnen (DISA) vid Linköpings universitet, där bedömning i samhällsämnen som historia identifierats som ett väsentligt forskningsintresse. Dessa sammanfallande intressen ledde till att en krets av historiedidaktiska forskare och provkonstruktörer bjöds in för att tillsammans skriva denna bok. Som del av arbetsprocessen hölls en workshop våren 2020. Boken sampubliceras; den ingår i Aktuellt om Historia-serien från Historielärarnas förening och är samtidigt en skrift från Forum för ämnesdidaktik vid Linköpings universitet.

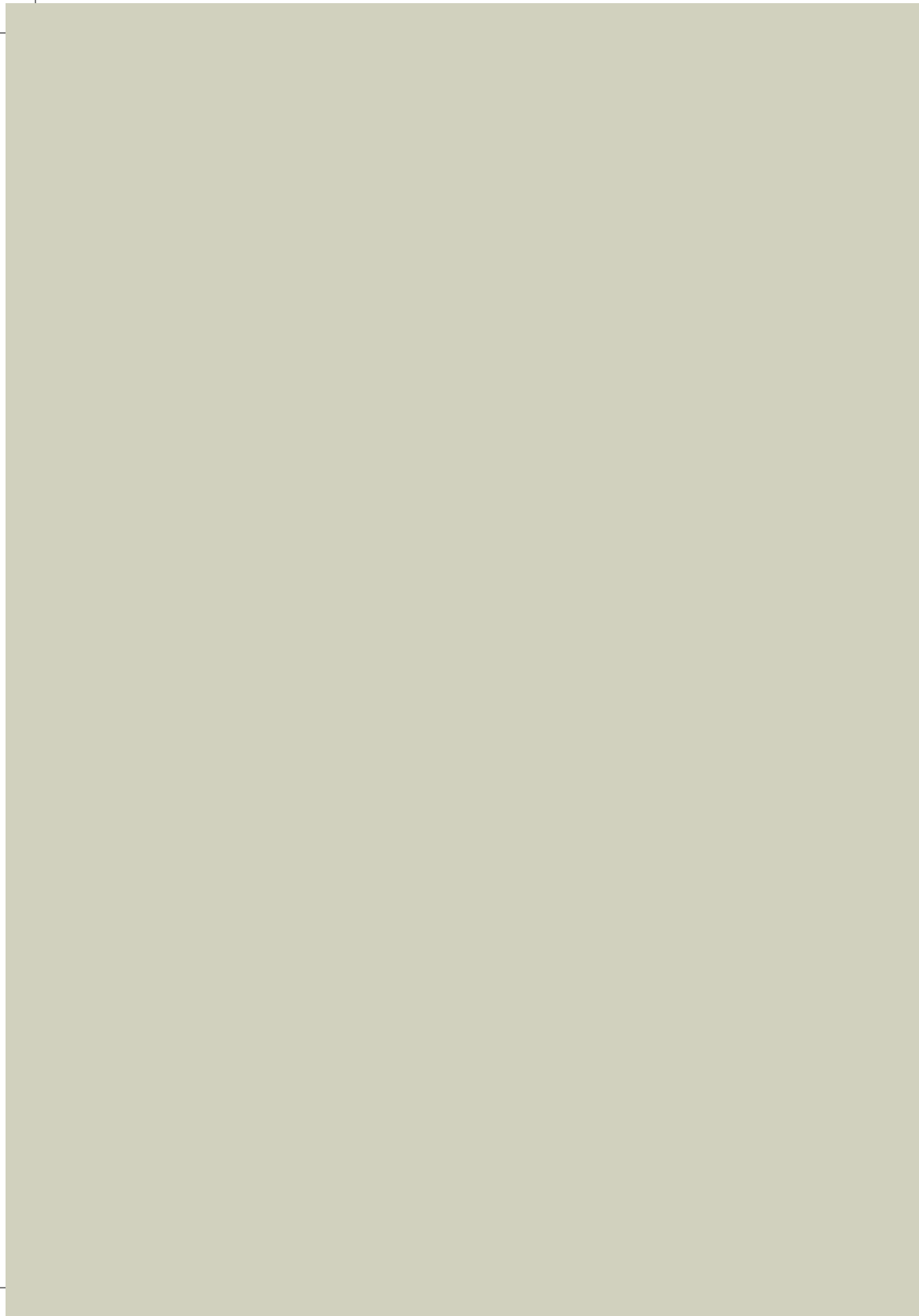
Vi vill tacka alla medförfattare för gott och konstruktivt samarbete och för att ni uppvisat varm entusiasm för detta projekt. Vi har lärt oss mycket av er alla under den gemensamma process som pågått under det senaste året. Vi vill också tacka Helge Ax:son Johnsons stiftelse för generöst bidrag till tryckningen.

Linköping & Kristianstad den 4 november 2020

David Ludvigsson och Lars Andersson Hult



INLEDNING



Förutsättningarna för historieundervisning har förändrats

Inledning

Länge stod frågor om prov och bedömning i skymundan i utbildningen av blivande historielärare. I instruktionsböcker för historielärare förekom förstas resonemang om hur läraren bedömer elevernas kunskaper utifrån sina iakttagelser, förhör och skriftliga prov.¹ Läroböcker har också ofta åtföljts av lärarhandledningar med exempel på frågor som kan mäta elevernas kunskaper.² Ändå var bedömning inte någon central fråga i diskussionen om historieundervisningen. Bläddrar man igenom de många volymerna av *Historielärarnas förenings årskrift* hittar man följaktligen bara någon enstaka artikel om prov och bedömning.³ Under senare år har emellertid själva förutsättningarna för historieundervisning förändrats som en följd av en dramatiskt förändrad bedömningspraktik. Vi måste därför ta bedömningsfrågorna på större allvar.

Åtminstone fyra trender eller utvecklingslinjer kan identifieras som skapat historielärares nya förutsättningar. För det första har vi under de senaste åren iakttagit en tilltagande formalisering av den summativa bedömningspraktiken, med införande av nationella prov och ökade krav på att omdömen och betyg relateras till tydliga kriterier.⁴ För det andra finns en växande förväntan om att bedömning ska ske med ett framåtsyftande och formativt syfte. I enlighet med detta betonas betydelsen av att lärare kommunicerar med elever om vad de kan göra för att utveckla sitt lärande. För det tredje har införandet av lärplattformar (och skolledares, skolhuvudmäns eller ämneslagens beslut att dessa ska användas) lett till att enskilda lärare måste anpassa

¹ Ander (1966), s. 109–111. Jfr Eliasson (2004), s. 287 ff.

² Kavaleff m.fl. (1969); Hildingsson m.fl. (1976).

³ Larsson (1969).

⁴ Jfr Jarhall (2020); Persson (2017).

sin insamling av underlag från eleverna och även återkopplingen om dessa.⁵ För det fjärde har skolämnet historia förändrats så att det nu läggs större vikt vid att elever ska utveckla förmågor eller kompetenser. Det senare betyder att delvis nya typer av underlag krävs för att lärare ska kunna bedöma elevens kunskaper i relation till de kunskapskrav som anges för skolämnet historia.

Det finns alltså starka skäl för historielärare att tänka igenom sin bedömningspraktik. Men det finns ingen anledning att själv uppfinna hjulet. Tvärtom kan historielärare med fördel utgå ifrån hur erfarna provkonstruktörer resonerat när de formulerat sina prov, och även värdera de problem och möjligheter som forskare identifierat som gäller bedömning i historia. Avsikten med denna bok är att belysa och problematisera aspekter av bedömning i historia. Till att börja med ska vi i inledningen klargöra några utgångspunkter: Vad är målen med historieundervisningen och vad är det således som behöver bedömas? Vilka speciella utmaningar finns kring bedömning just i historia? Vilka alternativ finns till skriftliga prov? Mot slutet av inledningen kommer vi att kort introducera några väsentliga begrepp som förekommer i diskussion om bedömning, och vidare presentera de följande kapitlen där ett tiotal författare med stor erfarenhet av bedömning i historieämnet reflekterar, utreder, diskuterar och tipsar om olika aspekter av hur bedömning i historia kan och bör gå till.



Det öppna uppgiftsformatet gör att elever ibland har svårt att förstå alla de förväntningar och implikationer som ligger i instruktionen. Det är utmanande för läraren att formulera tydliga uppgifter. Bildkälla: Ponus © Øverli, Distr. strandcomics.no.

Utgångspunkter

En spridd uppfattning (eller nidbild) är att skolämnet historia främst går ut på att memorera faktakunskaper och att bedömning i historia följaktligen handlar om att bedöma i vilken mån eleverna förmår att redovisa dessa memorerade faktakunskaper.

⁵ Jfr Grönlund (2019).

Men det moderna skolämnet historia är mer komplext än så och ställer andra krav på eleverna. En viktig slutsats som kan dras utifrån forskningen är att historielärare behöver arbeta systematiskt och utifrån medvetna principer för att bedömningspraktiken ska bli funktionell i relation till de mål som är uppställda för skolämnet historia.⁶ Annars finns stor risk att eleverna exempelvis inte tillägnar sig det kritiska tänkande som många associerar historieämnet med.⁷

Exakt hur målen med historieundervisningen ska definieras skiljer sig åt från kursplan till kursplan. Synen på hur eleverna kan uppnå dessa mål är följaktligen också föränderliga. Det finns några olika traditioner inom historieundervisningen. I den engelskspråkiga världen har man ofta talat i termer av ”content” och ”skills”, alltså stoffkunskaper och förmågor. Den förstnämnda kategorin avser innehållskunskaper om personer, händelser, processer, historiska sammanhang och källor. Den senare kategorin avser förmågor som att tolka, värdera källor, formulera samband och slutsatser. Kritiker har ifrågasatt om det är rimligt att göra en distinktion mellan stoffkunskaper och förmågor, eftersom en rad tankebegrepp som betydelse, förändring och orsak visserligen går ut på att tolka och förklara, men samtidigt är fundamentala i relation till innehållet. Med detta synsätt bygger historisk kunskap alltid på både innehållskunskap och därmed sammantvinnad metodisk eller ”proceduriell” kunskap och ingendera kunskapsformen kan tydligt värderas var för sig.⁸ I bland annat Tyskland har man istället börjat tala om att historieundervisningen ska utveckla vissa kunskapsmobiliserande kompetenser hos eleverna, som är användbara utanför klassrummet. Dessa kompetenser ses som bredare och mer komplexa än specifika förmågor och kan vara såväl historieämneskompetens (med både innehållskunskaper och förmågor som att periodisera) som metodkompetens, frågekompetens (att formulera frågor) och orienteringskompetens. Kompetenserna är i hög grad inriktade på elevernas förmåga att vara aktiva i nuet.⁹

Oavsett vilken tradition vi lutar oss emot finns en förväntan om att historieämnet ska lära ut mer än stoffkunskaper. Så är också historieämnet i den svenska skolan framskrivet i den nuvarande läroplanen, där flera ämnesspecifika förmågor identifieras. Med andra ord behöver historielärare designa uppgifter och bedömningsunderlag som kan användas för att bedöma dessa förmågor eller kompetenser. Ska det bli bra är det

⁶ Ercikan & Seixas (2015); Rosenlund (2016); Alvén (2017); Andersson Hult (2016); Gunemyr (2011); Ammert & Eliasson (2019).

⁷ Wineburg m.fl. (2018).

⁸ De engelskspråkiga begreppen är ”substantive” respektive ”procedural” knowledge; jfr Lévesque (2008), s. 29 f. För kritik av content och skills, se även Counsell (2000).

⁹ Case (2020); Körber (2011); Körber et al. (2007).

en tidskrävande process där man ofta får pröva ut, justera och förfina sina uppgifter.¹⁰

En utmaning som är särskilt stor i historieämnet är att arbetet i ämnet ofta bygger på historiska dokument (enligt nuvarande styrdokument för den svenska skolan ska eleverna arbeta med källor). När eleverna får i uppgift att läsa och tolka historiska dokument och sedan skriva svar på givna uppgifter kan frågan uppstå om de kunskaper som mäts i själva verket är förmågan att läsa och skriva. Här måste läraren anstränga sig för att konstruera uppgifter som även läs- och skrivsvaga elever klarar att besvara; det handlar inte bara om att stötta elever med dyslexi eller elever med annat modersmål än svenska, utan läraren behöver inse att läs- och skrivförmåga har en ämneskoppling och att historieämnets texter kan vara svåra för många elever. Historieläraren måste således tänka igenom exakt vilka steg som eleverna behöver klara för att kunna arbeta med olika texter. Historiska källtexter kan innebära svårigheter för elever genom att de bland annat innehåller ovanliga ord, ovanlig stavning, eller förutsätter kunskaper om ett svunnet samhälle. En strategi för att hantera dessa utmaningar kan vara att bearbeta källtexten för att minimera utmaningen som ligger i själva textens form (exempelvis genom att citera bara en kortare del av källan, att modernisera stavning, tillhandahålla ordförklaringar, och att anpassa typsnitt och radavstånd till läsarnas nivå).¹¹ En annan strategi kan vara att minimera de förkunskaper som krävs genom att till exempel i en kort sammanfattande text tillhandahålla de faktakunskaper som behövs för att förstå källan och lösa uppgiften.¹²

Naturligtvis kan de historiska innehållskunskaperna ses som väsentliga i egen rätt och det förblir viktigt att bedöma dessa kunskaper hos eleverna. Men det är ändå viktigt att fundera på relationen mellan innehållskunskaper och de förmågor som historieämnet ska utveckla hos eleverna. Den kanadensiske historiedidaktikern Peter Seixas och hans kolleger har utformat ett historieprov som består av flera korta utdrag ur källtexter vilka alla kopplar till samma ämne. Varje källtext följs i deras förslag av en eller flera frågor som sammantaget prövar elevens kunskaper om ämnet. Svaren på de olika frågorna resulterar i deras exempel i att eleven slutligen redovisar sina kunskaper i ett samlande stycke text. Det är ett konkret exempel på hur en stegvis uppbyggd uppgift kan stötta elever att redovisa sina ämneskunskaper i en sammanhängande text.¹³

Det är frigörande för tanken att studera hur historielärare i andra länder förhållit sig till prov och bedömning. Traditionellt kopplas bedömning ofta samman med prov, men för högstadieläverna i Danmark finns inte ett nationellt skriftligt prov

¹⁰ Breakstone (2014); Khawaja (2018).

¹¹ Wineburg & Martin (2009).

¹² Smith & Breakstone (2015).

¹³ Seixas et al. (2015).



'Kevin Turner says the pilgrims came to America to open up two billion acres to real estate development. Is that wrong?'

Elevers tolkningar påverkas av vad de vet om det förflutna, men också av de referensramar de har med sig från sin egen livsvärld. Vad som är ett bra svar på frågan beror på vilka kunskapskrav som läraren avser att pröva med den specifika uppgiften. Tecknare Martha Campbell. Bildkälla: www.CartoonStock.com.

utan eleven ska istället genomföra ett projekt som de redovisar och som till sist granskas av en censor. Historieläraren presenterar en uppgift och med lärarens vägledning och godkännande identifierar eleven ett tema att fördjupa sig i. Under lärarens vägledning formulerar eleven en frågeställning och involverar ett antal (högst fem) olika källor i sin studie. Eleven, som även kan arbeta i grupp, lämnar slutligen in sin redovisning och redovisningsformen kan vara en film, illustration, rollspel, intervju och så vidare. Läraren återkopplar med djupgående frågor som tillsammans med elevernas redovisning blir tillgängliga för en censor.¹⁴

Naturligtvis kan elever visa sina historiekunskaper i andra former än skriftliga prov, och erfarna historielärare har genom åren skaffat sig mängder av verktyg och samlar

¹⁴ Undervisningsministeriet, styrelsen för undervisning och kvalitet. https://ucc.dk/sites/default/files/vejledning_til_folkeskolens_proeve_med_selvvalgt_problestilling.pdf. Även Lazer (2015) har föreslagit att elever ska kunna samarbeta om att hitta lösningar på historiska frågor.

en mängd olika underlag för sin bedömning. Henrik Friberg och Anders Persson har i sina studier diskuterat alternativa undervisningsstrategier och redskap för bedömning.¹⁵ Utifrån dessa och vår samlade erfarenhet kan man erinra om historielärares möjligheter att låta eleverna visa sina kunskaper genom att göra film, konstruera appar, skriva uppsatser, skapa historiska rundturer på sin hemort, muntliga presentationer, grupparbeten, teckningar, drama och enskilda examinerande samtal. Olika strategier kan behövas inte minst eftersom vissa elever behöver annat än skriftliga prov för att komma till sin rätt och visa sina kunskaper. Det finns anledning att förhålla sig kritisk både till den särställning som skriftliga uppgifter har fått och till den nuvarande regimen där bedömning sitter i högsätet och där lärare känner sig tvingade att väga grisen varje dag. Det finns också indikationer på att skolans nuvarande fokus på bedömning påverkar elevernas välbefinnande.¹⁶

Bedömningens vokabulär

Det finns en mängd begrepp som betecknar olika aspekter av bedömningspraktiker.¹⁷ Det är inte nödvändigt att man som historielärare behärskar hela denna vokabulär, men några av insikterna som begreppen förmedlar är värdefulla – och detta är också begrepp som möter läsarna i denna bok. Två nyckelbegrepp är reliabilitet och validitet. *Reliabilitet* eller mätsäkerhet betecknar insikten att alla bedömningar är förenade med osäkerhet. Urvalet uppgifter kanske inte mäter elevens kunskaper tillräckligt träffsäkert och då blir reliabiliteten låg. En metod för att öka mätsäkerheten kan vara att öka antalet uppgifter, eller att utforma flera uppgifter som alla handlar om samma fenomen vilket härigenom mäts ordentligt. *Validitet* handlar om att ett underlag måste vara användbart för att bedöma rätt aspekt av elevernas prestationer. Kanske provas något annat än det som läraren egentligen avser att mäta. Ett och samma underlag kan således ha hög eller låg validitet, beroende på vilken förmåga eller vilka kunskaper som ska mätas. Validiteten i bedömningen kan också påverkas av om läraren förmår att bedöma endast det som ska bedömas (vissa kunskaper), eller om bedömningen riskerar att påverkas även av andra faktorer. Strategier för att undvika det senare kan vara att formulera *bedömningsaspekter* eller använda *bedömningsmatriser* som tydligt anger vad som ska bedömas, eller att *sambedöma* tillsammans med någon kollega.

Några uttryck erinrar om de valmöjligheter som lärare har, och arbetssätt som kan användas för att stödja elevernas lärande. Bedömningsaktiviteter med potential att stödja lärandet kan vara elevernas *kamratbedömning* (när eleverna kommenterar var-

¹⁵ Friberg (2017).

¹⁶ Pérez Prieto & Löfgren (2017).

¹⁷ Exemplifieringen av begrepp bygger på Jönsson (2020).

andras prestationer), den enskilda elevens *självbedömning* (att eleven får bedöma sina egna prestationer) eller lärarens *återkoppling*. En struktur för kamratbedömning kan exempelvis vara att grupper som arbetat med en uppgift byter lösningar med varandra och med stöd i en bedömningsmatris ger varandra återkoppling. Gruppernas lösningar kan sedan diskuteras i helklass varpå läraren återkopplar till respektive grupp. Tillsammans kan dessa former anses utgöra *formativ bedömning*, som är framåtinriktad och syftar till att utveckla elevernas lärande. Det brukar vara en kvalitativ form av bedömning som identifierar och kommenterar styrkor och utvecklingsmöjligheter, vad eleven har uppvisat och vad eleven behöver öva mera på. *Summativa bedömningar* kan till sin form i princip se exakt likadana ut som formativa bedömningar, men syftar istället till att summera elevernas kunskaper. Summativa bedömningar kan precis som formativa bedömningar göras kvalitativt, men det förekommer också kvantitativ bedömning där eleven ges poäng på uppgifter vilka tillsammans med poäng från andra uppgifter vägs samman till en totalpoäng.

Följande kapitel

De följande nio kapitlen har grupperats i fyra avdelningar: (1) Historielärares bedömning ur ett historiskt perspektiv, (2) Historielärares bedömningsuppdrag och bedömningspraktik, (3) Provkonstruktörens bedömningsaspekter, och (4) Utmaningar för elevgruppen.

Två kapitel sorteras in i Historielärares bedömning ur ett historiskt perspektiv. Först kommer ett kapitel av Johan Samuelsson som behandlar bedömningspraktiken under läroverksperioden under 1930- och 40-talen. Samuelsson problematiserar dagens föreställningar om den undervisning och den bedömningspraktik som pågick i de svenska läroverken under dessa decennier. Han visar bland annat att en del läroverkslärare på ett progressivt sätt eftersträvade att utveckla elevernas kunskap genom att i bedömningspraktiken stimulera fantasi, kreativitet, samverkan mellan eleverna och genom att låta eleverna få inflytande över formerna för läxförhör.

Lars Andersson Hult diskuterar i sitt kapitel varför prov och bedömning under de senaste tjugo åren har blivit så centralt för historielärare att förhålla sig till. Huvudargumentet är att samhället har förändrats och att det har påverkat både den svenska skolan och historielärares roll. De stora skolreformerna i början av 1990-talet fick till följd att staten först distanserade sig från skolan, men sedan återkom i skolans värld med en inriktning på granskningskontroll. Kapitlet beskriver en utveckling kring lärarens frihet att själv utforma bedömning och innehåll i undervisningen, där lärarna tidigare kunnat utgå från sitt eget omdöme och under senare år i allt högre grad måst inordna sig i standardiserade bedömningar. Utvecklingen ses bland annat i utformningen av de nationella proven som har gått från att betona validitet till ett

ökat fokus på reliabilitet, från essäfrågor med fokus på innehållet i kursmålen till flervalsfrågor.

De två kapitel som följer i avdelningen Historielärares bedömningsuppdrag och bedömningspraktik, anlägger tydligt skilda perspektiv. Kristina Kakoulidou och Niklas Ammert diskuterar autentiska prov som använts i gymnasiekursen Historia 1b och relaterar dessa till ämnets syfte och kunskapskraven som skrivits fram i de nationella styrdokumenterna. Deras studie, som är av stickprovskaraktär, visar att lärarproducerade prov kan vara av olika typ och olika karaktär. Några prov ger goda möjligheter för eleverna att redovisa sina kunskaper medan andra prov har ett snävare perspektiv och i praktiken inte ger eleverna möjlighet att visa de förmågor som krävs enligt styrdokumenterna. Provuppgifterna och deras utformning framstår som så ojämnt att bedömningen av svenska gymnasieelevers historiekunskaper enligt författarna riskerar att inte vara likvärdig.

Anders Persson och Mikael Berg utgår i sitt kapitel från ett lärarprofessionsperspektiv och problematiserar vad uppdraget att utveckla elevers förmåga att föra välutvecklade resonemang kan innebära. Deras text bygger på samtal med erfarna historielärare. Tillsammans reflekterar de över hur en specifik bedömningsrelaterad situation bör hanteras. Lärarnas beskrivningar utmanar de perspektiv som varit vanliga i tidigare historiedidaktisk bedömningsforskning. För lärarna blir återkopplingen till den enskilde eleven inte bara en fråga om att utveckla en på förhand definierad disciplinär kompetens eller att söka befästa ett antal förutbestämda moraliska värden. Deras tolkning av situationen öppnar istället upp för ett perspektiv som handlar om hur detta kunskapsmål, likt historieämnet i stort, framförallt rymmer en möjlighet att vidga unga människors förståelse av den egna tillvaron.

Tre kapitel följer i avdelningen Provkonstruktörens erfarenheter, först ett kapitel av Hans Olofsson och Joakim Wendell som båda arbetat med nationella proven i historia i årskurs 6. I kapitlet redogör författarna för tillkomsten av de nationella proven för årskurs 6 ur ett provkonstruktörsperspektiv och belyser utifrån sina erfarenheter möjligheter och utmaningar med att skapa bedömningsbara uppgifter för elever i tolvårsåldern. De behandlar vidare frågan om skillnader mellan lärares egna bedömningspraktiker och sådana som blir ett resultat av extern provproduktion på myndighetsuppdrag. Texten berör också frågan om en nationellt inramad ämnestradition och diskuterar hur en sådan kunde påverka historieprovets utformning.

David Rosenlund använder i sitt kapitel erfarenheter från undervisning, provkonstruktion och forskning om bedömning för att visa hur lärare kan använda bedömningsaspekter i sin bedömnings- och undervisningspraktik. Han utgår från hur bedömningsaspekter används i bedömningsanvisningarna för nationella prov i historia. Exempelen från de nationella proven används sedan för att belysa aspekterna

användning vid bedömning av elevsvar och hur lärare på olika sätt kan implementera bedömningsaspekter i sin praktik. Implementeringen diskuteras utifrån olika bedömningsteoretiska perspektiv.

Joel Rudnert och Mikael Bruérs kapitel behandlar utifrån aktuell forskning och egna erfarenheter av arbete med nationella provet i historia i årskurs 9 såväl konstruktion som användning av flervalsuppgifter i bedömningen av elevers kunskaper i historia. Fördelar och nackdelar med slutna format och hur dessa påverkar flickor, pojkar och elever med svenska som andraspråk diskuteras. Författarna går också igenom vad som är viktigt att tänka på när man konstruerar och bedömer elevers kunskaper i historia med flervalsuppgifter.

I den avslutande fjärde delen, Utmaningar för elevgruppen, finns två kapitel. Susanne Staf diskuterar de förväntningar på läsning, tolkning och skrivande som realiseras i det nationella historieprovet för årskurs 9, 2013. Huvudargumentet är att den literacy som förväntas av eleverna är ämnesspecifik och komplex, och därför förutsätter en undervisning som stöttar eleverna i arbetet med att läsa, tolka och skriva de texter som historieämnet bygger på. I de implikationer som avslutar kapitlet ges några exempel på vad verksamma och blivande lärare kan göra för att bättre stötta den ämnesspecifika literacy som eleverna förväntas utveckla med hjälp av undervisningen i grundskolan.

Fredrik Alvéén pekar i sitt kapitel på att pojkar och flickor tycks hantera olika typer av uppgifter på det nationella provet i historia olika bra. Flickor lyckas bäst när de får formulera egna svar på uppgifter om socialhistoria, medan pojkarna får bättre resultat på slutna uppgifter som handlar om politisk historia och krigshistoria. Alvéén tolkar resultaten i relation till en bred historiekulturell kontext. Han menar att historia som skolämne måste förstås i förhållande till identitetsfrågor och existentiella frågor. Kapitlet avslutas med frågor kring bedömning i ett ämne som inte förstås på samma sätt av alla provtagare.

De nio kapitlen diskuterar olika aspekter av bedömning i historieämnet. Sammantaget ger de en fördjupad insikt om bedömningspraktiken i det moderna historieämnet, men därutöver får läsaren indirekt bred kunskap om de villkor som gäller för historieundervisning i svensk skola under tidigt 2020-tal.

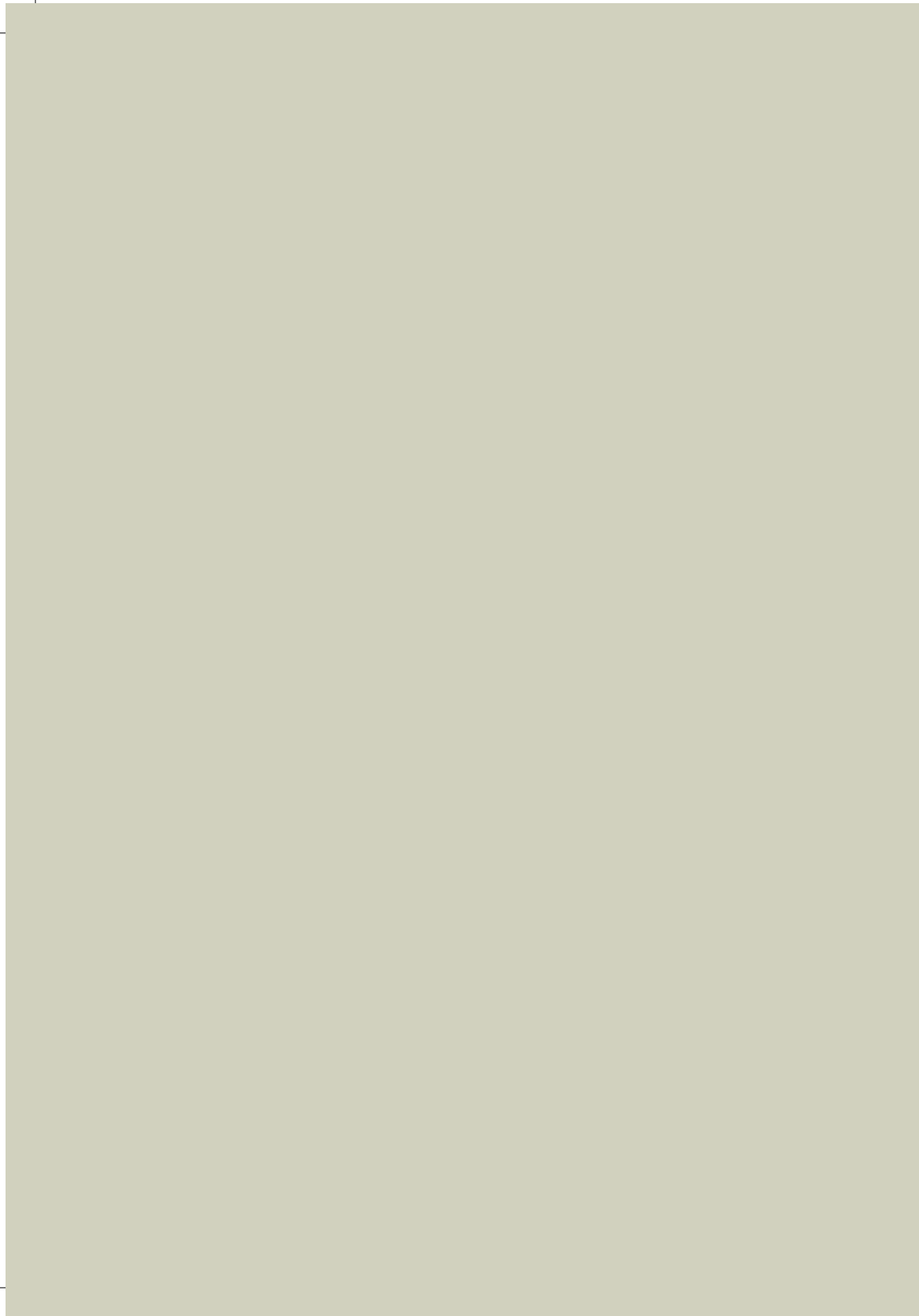
Referenser

- Alvén, Fredrik (2017), *Tänka rätt och tänka lämpligt. Historieämnet i skärningspunkten mellan att fostra kulturbärare och förbereda kulturbyggare*, Malmö: Malmö högskola.
- Ammert, Niklas & Per Eliasson (2019), *Externa historieprov: En studie av validitetsfrågor*, Malmö: Malmö universitet.
- Ander, Gunnar (1966), *Att undervisa i historia på gymnasiet.Handledning för lärare*, Stockholm: SÖ-förlaget.
- Andersson Hult, Lars (2016), *Historia i bagaget. En historiedidaktisk studie om varför historiemedvetande uttrycks i olika former*, Umeå: Umeå universitet.
- Breakstone, Joel (2014), "Try, Try, Try Again: The Process of Designing New History Assessments", *Theory & Research in Social Education*, 42:4 (2014), s. 453–85.
- Case, Roland (2020), "Teaching for Competency", i Roland Case & Penney Clark (eds), *Learning to Inquire in History, Geography, and Social Studies*, Vancouver: The Critical Thinking Consortium.
- Counsell, Christine (2000), "Historical knowledge and historical skills: a distracting dichotomy", i J. Arthur and R. Phillips (eds) *Issues in History Teaching*, London: Routledge.
- Eliasson, Per (2004), "Kan ett historiemedvetande fördjupas?", i Klas-Göran Karlsson & Ulf Zander (red.), *Historien är nu. En introduktion till historiedidaktiken*, Lund: Studentlitteratur.
- Ercikan, Kadriye & Peter Seixas (eds) (2015), *New Directions in Assessing Historical Thinking*, New York: Routledge.
- Friberg, Henrik (2017), *Historielärares klassrumsbedömningar. Innehåll och roll i ett historiedidaktiskt perspektiv*, Karlstad: Karlstads universitet.
- Grönlund, Agneta (2019), *Återkoppling i analoga och digitala klassrum. Spänningsfyllda verksamheter i samhällskunskapsundervisning*, Linköping: Linköpings universitet.
- Gunnemyr, Per (2011), *Likvärdighet till priset av likformighet? En studie av hur och varför svenska och finländska historielärare på gymnasiet uppfattar att de påverkas av externa prov i historia*, Lund: Lunds universitet.
- Hildingsson, Lars m.fl. (1976), *Historia. 1. Prov, uppgiftsbäfte*, Stockholm: Natur och Kultur.
- Jönsson, Anders (2020), *Lärande bedömning*, 5 upplagan, Malmö: Gleerups.
- Kavaleff, Carl m.fl. (1969), *Historia på gymnasiet. 1. Diagnostiska uppgifter*, Stockholm: Biblioteksförlaget.
- Khawaja, Amna (2018), "Designing an assessment tool for historical literacy: the case of Copernicus", *Nordidactica* 2018:3, 1-26.
- Körber, Andreas (2011), "German History Didactics: From Historical Consciousness to Historical Competencies – and Beyond?", i Helle Bjerg et al. (eds), *Historicizing the Uses of the Past. Scandinavian Perspectives on History Culture, Historical Consciousness and Didactics of History Related to World War II*, Bielefeld: Transcript.

- Körber, Andreas et al. (2007), *Kompetenzen historischen Denkens - Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik*, Neuried.
- Larsson, K. G. (1969), "Flervalsprov i historia på gymnasiet", *Historieläraarnas förenings årskrift* 1968-1969.
- Lazer, Stephen (2015), "A Large-Scale Assessment of Historical Knowledge and Reasoning: NAEP U.S. History Assessment", i Ercikan & Seixas (eds), *New Directions in Assessing Historical Thinking*.
- Lévesque, Stéphane (2008), *Thinking Historically: Educating Students for the Twenty-First Century*, Toronto: University of Toronto Press.
- Pérez Prieto, Héctor & Håkan Löfgren (red.) (2017), *Att ständigt bli bedömd. Elevers berättelser om betyg och nationella prov*, Lund: Studentlitteratur.
- Persson, Anders (2017), *Lärartillvaro och historieundervisning. Innebörder av ett nytt uppdrag i de mätbara resultatens tid*, Umeå: Umeå universitet.
- Rosenlund, David (2016), *History education as content, methods or orientation? A study of curriculum prescriptions, teacher-made tasks and student strategies*, Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Seixas, Peter et al. (2015), "A Design Process for Assessing Historical Thinking: The Case of a One-Hour Test", i Ercikan & Seixas (eds), *New Directions in Assessing Historical Thinking*.
- Smith, Mark & Joel Breakstone (2015), "History Assessments of Thinking: An Investigation of Cognitive Validity", i Ercikan & Seixas (eds), *New Directions in Assessing Historical Thinking*.
- Wineburg, Sam & Daisy Martin (2009), "Tampering with History: Adapting Primary Sources for Struggling Readers", *Social Education* 73(5), s. 212–216.
- Wineburg, Sam et al. (2018), "What Is Learned in College History Classes?", *The Journal of American History*, March 2018, s. 983-993.



HISTORIELÄRARES BEDÖMNING
UR ETT HISTORISKT PERSPEKTIV



JOHAN SAMUELSSON

Läroverkslärares bedömningspraktik, ett aktualiserbart yrkesarv för framtiden

Inledningen

Detta kapitel handlar om hur historielärare på 1940-talet undervisade och bedömde i historia, och hur detta kan vara relevant för dagens lärare. Utgångspunkten tas i ett historiskt källmaterial där läroverkslärare redogör för sin undervisning och jag kommer att argumentera för att de dokumenterade erfarenheter lärare gjorde på 1940-talet gällande undervisning är en slags beprövad erfarenhet som kan inspirera lärare på 2020-talet.

Kritiken mot äldre undervisningsmetoder och skolformer är ett internationellt fenomen. Mellankrigstidens engelska progressivister markerade till exempel ofta mot vad de kallade ”traditionell” pedagogik och traditionella skolor.¹ Detta blev för dem en viktig retorisk figur där det traditionella blev synonymt med en drillande, minnesfixerad och auktoritär pedagogik. Det fanns inget utrymme för spontanitet eller verksamheter som gick utanför regler, stadgor och de traditionella ämnena enligt de progressiva företrädarna.²

I svensk utbildningshistoria och i aktuell samtida skoldebatt beskrivs ofta undervisningen på de svenska läroverken på ett snarlikt sätt. Undervisning antas ha präglats av katederundervisning, minnesplugg och elever som passivt memorerade ett fastställt innehåll. Läroverken och dess lärare blir närmast en mytisk skolform som i många fall kodas negativt. De som är kritiska till dagens ”flumskola” och anser att skolan befinner sig i en permanent kris sedan 1950-talet brukar däremot lyfta fram undervisningen på läroverken som en positiv norm. Läroverken blir en skolform där betyg, ordning och reda, kunskap och respekt för lärarna var i fokus.

¹ Progressivismen är en bred, internationaliserad och komplex företeelse. Ett genomgående tema inom progressivismen är synen på eleven som ett självständigt, aktivt och lärande subjekt, men också som ett subjekt som är beroende av interaktion med sin omgivning i detta lärande. Se till exempel Cuban (1993); Arce Hai, May, Nawrotzki, Prochner, & Valkanova (2020).

² Tisdall (2020), s. 27–35.

Reformatorer som Alva Myrdal och Stellan Arvidson hade under sin verksamhet tid en mycket negativ inställning till läroverken, vilka för dem utgjorde en auktoritär skolform som inte hörde hemma i ett modernt demokratiskt välfärdssamhälle. När exempelvis Alva Myrdal under tidigt 1940-tal skulle argumentera för behovet av skolreformer pekade hon på att Sverige hade en tradition av ”driftig ingenjörsglädje” som innebar en vilja till förändring och utveckling. Detta förändringsintresse hade också folkskollärarna, medan hos läroverkskåren härskade ”bildningspreusseri” och bristande vilja till förändring.³

En central del i diskussionen om läroverken är kopplad till dess bedömningspraktik, vilket är detta kapitelns intresseområde. Den tyngande studentexamen och de återkommande minnesfixerande läxförhören som satte skräck i eleverna var något som dåtidens reformatorer ville avskaffa.

Paradoxalt nog har både kritiker och tillskyndare av läroverken en närmast identisk bild av hur undervisningen bedrevs där, även om de drar olika slutsatser om huruvida läroverken och den undervisning som bedrevs där var bra eller dålig.⁴

Läroplaner, stödmaterial och modern bedömningsforskning är naturligtvis viktiga inspirationskällor när lärare ska utveckla sin bedömningspraktik, men lärarnas praktiska erfarenhet, oavsett om den är samtida eller historisk, är också en viktig resurs. Jag kommer fortsättningsvis gå igenom några viktiga utgångspunkter i aktuell utbildningshistorisk forskning, samt göra ett förtydligande om hur man kan koppla samman de tankar som finns kring att undervisning ska vila på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet med lärares berättelser om undervisning. Efter det följer en kortare genomgång av historieämnets utveckling under första hälften av 1900-talet. De mer empiriskt inriktade delarna kommer sedan och utifrån några lärares redogörelser för bedömning och undervisning på 1940-talet visar jag på några aspekter av bedömning i historia som kan vara relevanta att ta del av för dagens lärare.

The Black Box of bedömning, eller läroverkens bedömningspraktik

Inom internationell utbildningshistorik har man alltmer kommit att intressera sig för skolans inre arbete och då inte minst lärares undervisning. Utbildningshistoriker ser detta som ”The Black Box of Schooling”. Möblering, klassrummets utformning, elevernas erfarenhet, minnen, konst, symboler och inte minst lärarens undervisning är exempel på områden som studeras.⁵ Men även olika slags berättande källor som

³ Myrdal (1944), s. 165.

⁴ Se till exempel Samuelsson (2019); Enkvist (2016).

⁵ Se Braster et al. (2011); Wassermann (2015).

kan bidra till en vidgad bild av utbildningshistorien har alltmer börjat användas.⁶ Det finns också inom den mer utbildningssociologiska traditionen ett större intresse för lärares yrkesvardag än hos den äldre mer systemkritiska utbildningshistoriska traditionen.⁷

Denna text tar sin övergripande utgångspunkt i dessa traditioner (utbildningssociologi och utbildningshistoria) då det är lärares perspektiv på bedömningspraktik och undervisningen som framförallt analyseras. Att komma åt lärares undervisning i ett historiskt perspektiv innebär vissa metodologiska utmaningar. Jag har en i grunden skeptisk inställning till att läroplaner, utredningar och annat officiellt material som förordningar säger så mycket om själva undervisningens genomförande, men naturligtvis säger de mycket om vad samtiden tyckte var viktigt att skolan skulle göra. Mitt intresse har riktats mot lärares egna någorlunda samtida redogörelser av sin läroverksundervisning, redogörelser som finns arkiverade på Riksarkivet vilket möjliggör att man kan komma åt lärarnas undervisningspraktik.

Historisk beprövad erfarenhet, ett yrkesarv värt att aktualisera

I detta sammanhang, en bok om hur historielärare kan jobba med bedömning, finns det goda skäl att ta del av dessa historiska kollegors erfarenheter av bedömning i historia. Jag ser lärarnas redogörelser som en del av lärarkollektivets beprövade erfarenhet. Den samlade erfarenhet som visas i materialet är dokumenterad och någorlunda systematiskt insamlad. Vi ser i materialet ofta långa och resonerande texter om hur undervisningen, inklusive bedömning, kunde gå till. Lärarna värderar och prövar exempelvis vilka metoder som tycks ha fungerat eller inte fungerat. Inte sällan för de också resonemang i relation till vetenskapliga artiklar.⁸

Detta yrkesarv, eller yrkesminne, kan också bidra till nutidens lärares undervisningsrepertoar. Få exempel går visserligen att applicera rakt av på undervisningen men liksom alla metodiska texter måste varje lärare utifrån sin kontext anpassa undervisning och bedömning. Exempelen och beskrivningar av hur lärare arbetade förr med bedömning kan i en mening ses som ”exemplariska”. Med det menas att lärarnas berättelser ger exempel på hur man i dag i sin bedömningspraktik kan få inspiration till hur bedömning och undervisning kan läggas upp.⁹ Naturligtvis måste läroverkslärarnas bedömningspraktik relateras till dess historiska kontext och de specifika förutsättningar som fanns då. Läroverken var en frivillig skolform som endast

⁶ Se till exempel Cunningham (2001); Martin (2001); Martin (2012); Whitehead (2018).

⁷ Se t.ex. Ball & Goodson (1985).

⁸ För internationellt resonemang om beprövad erfarenhet och vetenskap se t.ex. Hedges (2012).

⁹ Jämför med Wickman, Hamza & Lundegård (2018).

en minoritet av ungdomarna gick i till exempel. Vidare reglerades och styrdes skolan på den tiden på ett annat sätt, och hur bedömning skulle gå till i vardagen fanns knappt reglerat i stadgor och läroplaner. Än mindre fanns det kunskapskrav och betygskriterier i dåtidens stadgor. Dock avslutades hela skolgången med studentexamen med tillhörande skrivningar och muntliga förhör. Studentexamen innebar att externa censorer genomförde bedömning av elevernas kunskaper.

Läroverklärlärarnas yrkeskontext skiljer sig åt från dagens lärares yrkesvardag med alla dess regler, kriterier och krav. Men som exemplen kommer att visa känns många av de tankar och strategier lärare använde igen från idag. Lärarna ville aktivera eleverna, göra undervisningen levande och intressant, få dem att samarbeta och samtidigt kunna bedöma deras kunskaper.

Att överföra erfarenhet från historiska kollegor behöver inte nödvändigtvis vara en större utmaning än att hantera kunskap om bedömning genererad i exempelvis England eller USA för en svensk lärare. I båda fallen handlar det om att professionellt anpassa och tolka exempel till sin egen praktik.

Historieämnet under första hälften av 1900-talet, en kort summering
Läroverken var alltså en skolform där framförallt elever från medel- och överklassen studerade, men vad var historia för ämne kring första hälften av 1900-talet?

Liksom läroverken var utsatta för en intensiv kritik från den tidens reforminriktade politiker och intellektuella var även själva historieämnet det. Folkbildaren Oscar Olsson ansåg till och med att ämnet bidrog till att fostra nazister. Även Alva Myrdal lyfte fram vad hon uppfattade som mycket konservativa drag i ämnet historia. Minnesplugg, fokus på de stora männen och faktafixering var bara några av de negativa sidorna Myrdal såg i ämnet.¹⁰ Detta perspektiv framträder också i mer modern forskning. Pedagogen Tomas Englund anser till exempel också att ämnet bar på en konservativ tradition som gjorde det omöjligt att ha historia som det centrala medborgarfostrande ämnet i en demokratisk skola.¹¹

I styrdokumentet framträder dock en något annorlunda bild. Ser man på ämnets mål under första hälften av 1900-talet framträder ett ämne som inte bara handlar om "Kungar och krig". Det fanns också redan 1909 inslag i ämnet som innebar att eleverna skulle tränas i det akademiska ämnets tankesätt. Exempelvis betonades nytan med att använda "källskrifter" som ett sätt att ta del av "tidsfärg" och ge historiska framställningar "lif". Genom detta fick eleverna kunskap om "historieforskningsmaterial". Läraren skulle också "leda lektionen i resonerande form och föranleda lär-

¹⁰ Myrdal (1944), s. 180–183.

¹¹ Se referat av Oscar Olsson i *Pedagogisk Tidskrift* (1934) och Englund (1986).

ljungarna att själva utvinna orsakssammanhanget”. Undervisningsplanen från 1909 betonade vidare att det var bättre att eleverna ”ur meddelade fakta” drog egna slutsatser, än att läraren ”förelägga dem redan färdigbildade omdömen”. I undervisningsplanen stod vidare att undervisning inte skulle utgå från lärarens ”subjektiva smak” när exempelvis konfliktfyllda historiska händelser presenterades, utan ”sakliga grunder” skulle vara utgångspunkten. Även ”opartiskhet” var ett ledord i anvisningarna.¹²

Det fanns efter 1928 års skolreform tendenser att lyfta fram fostran till demokrati via vad som kan kallas ”demokratiska arbetsformer”. I styrdokumentet betonades betydelsen av att fostra till medborgaranda, vidare fanns ett föreskrivet innehåll där undervisning om sociala rörelser, politiska system och ideologier betonades. Eleverna tänktes också via föreslagna arbetssätt att tränas i självständighet och samverka med andra.¹³ Många av de förmågor och aspekter av ämnet som lyftes främjade självständighet, kritiskt tänkande och komplexa tankeförmågor.

Vad var det då för innehåll som skulle läras ut?

1906 slogs det fast att man i realskolan skulle börja undervisningen i Nordens ”guda- och hjältesaga samt äldre historia” och sedan ta eleverna vidare i historien via antiken, medeltiden, stormaktstiden, 1700-tal och 1800-tal. I de högsta klasserna var det samtids historia inklusive statlig och kommunal förvaltning som skulle behandlas. Den nationella historien skulle kompletteras med en allmän historia. På gymnasiet skulle den äldre historien inklusive medeltiden ges översiktlig behandling, och sedan skulle fokus ligga på nyare tiden.¹⁴

Tidigare studier betonar att i början av 1900-talet var statens liv och mellanstatliga relationer en naturlig utgångspunkt i undervisning.¹⁵ I stadgor för läroverken var också det nationella i fokus, men utblickar på den allmänna europeiska historien skulle också göras. I realskolans stadgor betonades vidare att undervisning skulle ge eleverna kunskap om mer samhällliga aspekter som exempelvis sociala begrepp. På gymnasiet skulle också kulturella aspekter av historien lyftas fram.¹⁶

1928 kom sociala aspekter att betonas än starkare, i synnerhet när det gäller innehållet i de delar av ämnet som rörde samhällslära. Sociallagstiftning, kvinnoemancipation, arbetarrörelsen och sociala rörelser skrevs fram som undervisningsinnehåll.¹⁷

¹² SFS (1909:28).

¹³ *Metodiska anvisningar* (1935), s. 111–115.

¹⁴ *Kungl. Maj:ts nådiga kungörelse angående undervisningsplan för realskolan*, 1906; SFS 1909:28.

¹⁵ Englund (1986), s. 272–279.

¹⁶ *Kungl. Maj:ts nådiga kungörelse angående undervisningsplan för realskolan*, 1906; SFS 1909:28.

¹⁷ SFS 1928:252, *Kungl. Maj:ts nådiga kungörelse angående gymnasiet*, (1928).

De metodiska anvisningarna från 1935 angav att ”statshistorien måste bli ryggraden” då den skulle ge en ”genetisk” och ”objektiv” uppfattning av historien.¹⁸ Men i anvisningarna noterades att staternas yttre mellanhavanden via krig, freder och dynastiska förhållanden ”med rätta beskrivits” till förmån för andra aspekter av historien: ”den inre samhällsutvecklingen samt den andliga och materiella kulturens historia”.¹⁹

Sammantaget var det tidiga 1900-talets historieämne alltså ett ämne, om man ser på de stadgor som reglerade undervisning, som på många sätt liknar historieämnet i våra dagar. Flera av de förmågor och perspektiv som än i dag präglar ämnet fanns representerade under tidigt 1900-tal. Källanalys, orsaksresonemang och socialhistoria är bara några delar som känns igen idag till exempel.²⁰

Lärarna i arkivet, materialbeskrivning

De stadgor som refererades ovan ger en förståelse för hur staten såg på ämnets roll i skolan, men det beskriver inte självklart hur undervisningen bedrevs. För att få mer kunskap om undervisningens genomförande finns det dock relevanta källor och att vi kan ta del av historielärares undervisning från 1940-talet är en följd av en stor materialinsamling som gjordes 1946. Den stora skolutredningen, 1946 års skolkommision, gick då ut med ett uppdrag där de uppmanade lärarna att skicka in redogörelser om sin undervisning.²¹ Uppdraget ledde till att 850 lärarberättelser skickades in från olika skolformer, varav 250 från läroverkslärare. Lärare berättar här om sin undervisning i skolan alla ämnen. I berättelserna redogör lärarna för undervisningens organisering och innehåll. Vi får också reda på vilka problem lärarna såg med samtidens skola, men relativt utförliga redogörelser finns också för lärarnas bedömningspraktik.

Sammanlagt finns det omkring 60 redogörelser där läroverkslärare redogör för sin undervisning i historia. Det finns ytterligare redogörelser från fortsättningskolor via de kommunala flickskolorna och kommunala mellanskolorna. Här har dock en avgränsning gjorts till skolor som kan betraktas som läroverk, privata/enskilda eller offentliga.

Vid tiden för insamlingen fanns det drygt 300 historielärare med fast anställning på de högre läroverken. På de lägre stadierna av de allmänna läroverken (samrealskolorna) fanns det drygt 100 historielärare. I materialet har alltså omkring 15 procent av historielärarna redogjort för sin undervisning.

¹⁸ *Metodiska anvisningar* (1935), s. 109.

¹⁹ *Metodiska anvisningar* (1935), s. 109f.

²⁰ För en närmare beskrivning av ämnets utveckling under 1900-talet se t.ex. Åström Elmersjö (2017); Ammert (2013).

²¹ För närmare beskrivning av bakgrunden se Samuelsson & Ohlin Scheller (2020).

I ett annat sammanhang har jag analyserat samtliga berättelser, vilket gör att jag har god kännedom om materialets karaktär. Till denna artikel har jag valt ut ett antal berättelser som jag bedömer innehåller relevant information om hur bedömningen kunde genomföras på läroverken.

Bedömningspraktik på läroverken, några exempel

När jag talar om bedömningspraktik avses en relativ bred praktik där insamling och bedömning av elevernas kunskaper ingår. Det kan handla om elever som värderar en klasskamrats muntliga presentation, en läxpresentation eller en skrivuppgift som ska summera ett kunskapsområde.

Lärarna berättar sällan om hur de värderar olika slags historisk kunskap, snarare kommer som sagt fokus ligga på hur bedömningen kunde organiseras och läggas upp av läroverkslärare.

Bedömningspraktik som del i att aktivera eleverna

Vid högre allmänna läroverket i Lund (Katedralskolan efter 1944) använde sig adjunkt Gustav Ek av traditionellt läxförhör ena veckan, och andra veckan fick eleverna istället jobba med så kallade arbetsblad som en form av arbetsbok. I arbetsbladet skulle de redovisa läxan via illustrationer och skriftliga redogörelser. Enligt Ek blev det ofta teckningar som blev själva presentationen av läxan. Det innebar också att han anpassade läxuppgiften till formatet. ”Naturligtvis väljer jag sådana läxor som, särskilt lämpa sig att illustrera” påpekade Ek i den text han skickade till skolkommissionen.

Att eleverna uppmuntrades att göra fina historiska illustrationer är tydligt då de bästa teckningarna föreslades inför hela klassen med hjälp av ett så kallat balloptikon. Momentet blev ”roligare timmar både för elever och lärare”. Om klasskamraterna inte förstod de illustrationer som gavs fick ”konstnären då själv möjlighet att kommentera sitt verk” enligt Ek. Ek var tydlig med att han inte upplevde dessa inslag i undervisning som något nytt, utan snarare var det helt i linje med de metodiska anvisningarna och dess skrivningar om historia.²²

Vid högre allmänna läroverket i Kalmar lät Ivan Borg eleverna jobba med sina arbetsböcker integrerat med den övriga traditionella undervisningen. Eleverna fick teckna hemma eller på teckningslektionerna i anslutning till att ett visst moment gick igenom. Teckningarna kunde föreställa närmast mytiska platser och händelser från det förflutna som krävde fantasi och kreativitet, exempelvis Uppsala högår och avgudatemplet, Magna Charta, Slaget vid Svolder, en Eriksgata, belägringen av en riddarborg, Konstantinopels fall eller Vilhelm Tell skjuter äpplet från sin sons hu-

²² Berättelse från HAL Lund, Gustav Ek. V18, FI. 1946 års skolkommission, Riksarkivet (SKRA).

2. Sör några anteckningar, helst med teckningar, om hållristningar.

Svar: Hållristningar från bronsåldern



a. Ett saltjul och ett fyrfota djur.

a.



b. Fartyg med besättning. Boh.

b.

3. Nämn några exempel på

a) knackade stenföremål

b) slipade — " —

Svar: a. Yxor, mejslar, borrar, pilspetsar.



yxor



pilspetsar



dolk



spjutspets.

b. — " —, spjutspetsar, dolkar, — " — .

Det finns många exempel på progressiv bedömningspraktik från läroverken, trots det envisa ryktet att läroverken var konservativa miljöer. Det kunde förekomma att teckningar eller andra estetiska uttrycksmedel användes när eleverna skulle redovisa sina kunskaper i historia. Bildkälla: Riksarkivet FI V 18. Skolkommissionens arkiv 1946–1952.

vud. Borg lät också hela klassen ta del av teckningarna och i samband med detta fick eleverna också diskutera eventuella problem med illustrationerna, vilket innebar en värdering av kvaliteten på arbetena.²³

Jämte själva aktiverandet av eleverna kan vi notera några aspekter av Eks och Borgs undervisning. En del av själva bedömningspraktiken var att eleverna skulle skapa och

²³ Berättelse från HAL Kalmar, Ivar Borg. V18, FI. (SKRA).

göra något konkret. Detta kan ses som en del av en arbetspedagogik där aktivitet och handling var viktigt, men också en del där egenskaper som illustrationsförmåga, fantasi och kreativitet uppmuntrades. Att konkretisera undervisningen via bilder och illustrationer kan ses som en allmänt progressiv trend där åskådningmaterial tänktes konkretisera världen på olika sätt. De aspekter som handlade om kreativitet och aktivitet kan även ses som en del av en progressiv rörelse där estetiska sinnen och fysisk aktivitet var viktigt. Den amerikanske utbildningshistorikern William Reese har identifierat ett tydligt anti-intellektuellt drag i den sena 1800-talsprogressivismen, där ”bok-kritik” var ett inslag. Kritikerna beskrev ofta traditionell bokkoncentrerad undervisning som ”medeltida” (medievalism). Mer inslag av ”doing” sågs som ett alternativ till en alltför intellektualiserad undervisning.²⁴ I de två läroverken i Lund och Kalmar kan man alltså se spår av samtidens moderna pedagogik när det gäller undervisning och bedömning i historia.²⁵

Kamratbedömning och elevinflytande

Inslagen av ”doing” bedömning var representerat vid de svenska läroverken, men att det troligen inte var en dominerande praktik kan vi nog utgå från. Ytterligare ett tema som är värt att lyfta fram från det historiska materialet är kamratbedömning och elevinflytande.

Ovan såg vi exempel på att elevernas aktivitet lyftes fram som viktigt och när det gäller elevinflytande fanns det också representerat vid läroverken. Vid högre allmänna läroverket i Norrköping lät Karl Danielsson eleverna ha inflytande över hur kunskaperna skulle prövas. Danielsson själv önskade att ha större sammanhängande förhör, men hade efter synpunkter från eleverna övergått till kortare förhör. Dock hade det skett som Danielsson uttryckte det ”mot min vilja”.²⁶

I Arvikas samrealskolan gavs eleverna också inflytande. Klassen diskuterade läxläsning- och förhörsmetoder för att få fram ”effektivaste och mest intresseväckande arbetsätt”. I samband med detta tillsattes en kommitté som lade fram förslag om metoder för kunskapskontroll. I modersmålet var arbetet än mer utvecklat. Eleverna fick rätta varandras skrivningar, och fick då ta hjälp av ordlistor vid katedern. Eleverna satte också ”ihop övningsstycken på främmande ord”, vilka kamraterna prövades på.²⁷

²⁴ Reese (2001).

²⁵ För ytterligare exempel på hur arbetsböcker användes i undervisningen se t.ex. Berättelse från Samrealskolan i Ängby, Eeg Olsson. V18, FI. (SKRA).

²⁶ Berättelse från HAL Norrköping, Karl Danielsson. V17, FI. (SKRA).

²⁷ Berättelse från Samrealskolan, Arvika, Ove Segerbäck. V20, FI. (SKRA).

Elevinflytande kan ju ses som en slags ”aktivitet” i meningen att man önskar att eleverna inte sitter passivt och låter sig matas med kunskap eller mekaniskt upprepar inlärd faktakunskap. Men det fanns också andra progressiva inslag i undervisningen som innehöll bedömningsmoment, till exempel grupparbete kombinerat med bedömning i helklass. En av de skolor som prövade detta sätt att undervisa var det enskilda läroverket Göteborgs högre samskola. Nu är det viktigt att notera att de enskilda läroverken fick stöd av staten just för att pröva nya arbetsätt och metoder. I den utredning som under tidigt 1900-tal ledde fram till att staten beslöt att stöd skulle ges till dessa läroverk slogs det fast att de skulle bedriva försök. Misslyckade försök kunde ”afvisas ur den pedagogiska diskussionen” men om de visade sig fungera var de förtjänta av ”vidare tillämpning äfven i statens skolor”. Den praktiska erfarenheten som kunde erhållas från skolorna skulle alltså komma hela läroverksväsendet tillgodo, vilket var ett argument för stöd. Dock krävdes försöksverksamhet i ”tillräckligt stor skala, under tillräcklig tid”, vilket motiverade anslag till läroverk.²⁸

Göteborgs högre samskola grundades 1901 och hade haft en rad namnkunniga lärare i sitt kollegium, exempelvis hade Carl Grimberg jobbat på skolan. Nu under 1940-talet bedrevs vad som skulle kunna sägas vara försök med nya sätt att undervisa och bedöma kunskaper. Göteborgs högre samskola kombinerade elevinflytande med andra progressiva inslag. Astrid Rudberg lät exempelvis eleverna arbeta i grupp. Rudberg informerade först eleverna om vilka kapitel i en bok som skulle läsas, grupperna fick sedan välja områden och uppgifter att jobba med. Grupperna kunde behandla områden som Ryska krigen under Gustav Vasa, Erik och Sturarna, Eriks avsättning, fängelsetid och död eller Johan III:s religiositet. Grupparbetet presenterades senare i helklass och efter presentationen kommenterade läraren föredraget vid behov. Klassen fick också i samband med föredraget diskutera och värdera presentationen.²⁹

Nu var det inte bara enskilda läroverk som tillämpade grupparbete och kamratbedömning.

Erik Burman, adjunkt vid Försvarets läroverk i Uppsala, inspirerades av studiecirkeln i sitt upplägg av undervisningen. När han resonerade om hur eleverna skulle samverka utgick han från sin erfarenhet från Konsum i Uppsala och studiecirkelverksamheten där. Erfarenheten därifrån styrde hur han satte samman grupper. Debatter och diskussioner var viktigt och det hade visat sig i studiecirkelarna att ”den försagde eller trögtänkte” hade svårt att komma till tals i större grupper. Följdriktigt hävdade Burman att ”lärarens uppgift måste – även i gymnasiet – bli mera av studiecirkelledaren än föreläsarens och läxförhörerens”. Detta innebar också att Burmans elever aktivt fick delta i bedömningen av

²⁸ Kungl. Maj:ts Nåd. Proposition N:o 163, (1908), s. 42.

²⁹ Berättelse från Göteborgs högre samskola, Astrid Rudberg. V18, FI. (SKRA).

kamraternas kunskaper. Enligt Burman var kamratbedömning att föredra framför lärarens bedömning. Eleverna fick också sätta betyg på sina klasskamraters muntliga berättelser som de gjorde i samband med en så kallad berättelsetävling.

Det fanns ingen motsättning mellan att involvera och aktivera eleverna i bedömning och att ha en traditionell historieundervisning. Burmans historieundervisning kom att innehålla vissa delar som känns igen från andra lärare, som exempelvis repetition av fakta som årtal. Årtalen skulle ”inpluggas” i skolan. Burman skrev upp årtal på svarta tavlan som sedan eleverna skulle ”nöta in”. Detta kunde också kombineras med tävlingar. Men även om innötning av fakta var ett sätt att få historisk kunskap, var det också viktigt att eleverna fick större sammanhängande kunskap kring historiska händelseförlopp enligt Burman. När eleverna hade kunskap i historia kunde läraren fördjupa intresset genom att stimulera diskussion kring olika problem. Det kunde handla om att jämföra olika händelser, dra lärdomar av vad som hänt och se vad som hade hänt om ”den eller den faktorn hade kommit emellan”. Uppskattat i undervisningen var att dra historiska paralleller till samtiden. Debatt och diskussion var vidare viktigt och här fungerade studiecirkeln bra.³⁰

Att elever fick samverka via exempelvis grupparbete i historieundervisning förekom alltså som en undervisningsstrategi som kombinerades med bedömning på olika slags läroverk.³¹

En modern bedömningspraktik i en traditionell läroverkskultur

Lärarna som refererades ovan influerades medvetet eller omedvetet i sin undervisning av moderna progressiva metoder. Anpassningar efter nationella, lokala och individuella intressen gjordes, vilket kan sägas vara typiskt för hur progressivismen spreds och tillämpades under första delen av 1900-talet. Ett exempel är Karl Danielsson från högre allmänna läroverket i Norrköping. Danielsson var inte helt förtjust i att låta eleverna ha för mycket inflytande på hur bedömningen skulle organiseras, men han lät motvilligt eleverna få påverka bedömningens genomförande. Detta var en slags anpassning efter lokala elevintressen.³²

Ett annat exempel är Ivar Borgs undervisnings- och bedömningspraktik. Innehållet i undervisningen kan sägas ligga i linje med det traditionella historieämnet då undervisning kretsade kring en välbekant historisk kanon, men bedömning anpassades del-

³⁰ Berättelse från Försvarets läroverk Uppsala, Erik Burman. V18, FI. (SKRA).

³¹ För fler exempel se t.ex. Berättelse från HAL Strängnäs, BJ Beckman. V17, FI. (SKRA); Berättelse från HALF Göteborg, Erik Nordberg. V18, FI. (SKRA).

³² Berättelse från HAL Norrköping, Karl Danielsson. V17, FI. (SKRA).

vis efter samtidens moderna pedagogik då eleverna aktiverades i bedömningsarbetet.³³

Danielsson och Borg var verksamma vid statliga läroverk, men i materialet finns också liknande exempel från fristående enskilda läroverk. Som nämnes ovan var dessa läroverk till sin karaktär reforminriktade då de fick statsanslag för att just bedriva försöksverksamhet. Det är rimligt att utgå från att lärarna på dessa läroverk ofta generellt sett var mer progressiva än sina kollegor på statsläroverken. Men deras bedömningspraktik illustrerar också väl möten mellan en traditionell läroverkskultur och mer moderna perspektiv på undervisning och bedömning. Rudberg hade ett välutvecklat progressivt upplägg i sin undervisning som inkluderade bland annat grupparbete som ett sätt att stimulera aktivitet och samverkan. Men det historiska innehållet kan betraktas som ett traditionellt historiskt undervisningsinnehåll då exempelvis grupparbetena kunde behandla Gustav Vasa och Ryska kriget.³⁴ Här skedde alltså en anpassning av den progressiva undervisningen till en traditionell syn på historieämnets innehåll.

Lärarna anpassade sin bedömningspraktik till ett traditionellt innehåll, men de anpassade också sin bedömningspraktik till den kontext de befann sig i. Erik Burman från Försvarets läroverk i Uppsala hade som vi såg ovan en bedömningspraktik där han gärna involverade eleverna på olika sätt, men han tyckte alltså att årtal skulle ”inpluggas”. Den mer faktabetonade formen av historisk kunskap var något som uppenbarligen sågs som centralt av en läroverkslärare på 1940-talet.³⁵

En snarlik anpassning gjorde lektorn vid högre allmänna läroverket i Strängnäs, BJ Beckman. Han hade en bred undervisningsrepertoar som innefattade eget arbete och grupparbete. Men samtidigt behövde bedömningen anpassas till läroverkets normer och regler. Beckman ansåg att det var nödvändigt att anpassa undervisningen till den avslutande studentexamen. Undervisningen fick då mer ”karaktären av plugg” enligt Beckman. Eleverna fick bland annat jobba med kortare instuderingsfrågor för att vara förberedda för studentexamen.³⁶

Lärarna kunde alltså inta ett mer traditionellt perspektiv på bedömning i vissa sammanhang, och ett modernt i andra.

Avslutande diskussion

Några aspekter av lärarnas bedömningspraktik är värda att sammanfattningsvis lyft fram. Det vi ser i arbetet med bedömning på läroverken är en bred uppsättning av

³³ Berättelse från HAL Kalmar, Ivar Borg. V18, FI. (SKRA).

³⁴ Berättelse från Göteborgs högre samskola, Astrid Rudberg. V18, FI. (SKRA).

³⁵ Berättelse från Försvarets läroverk Uppsala, Erik Burman. V18, FI. (SKRA).

³⁶ Berättelse från HAL Strängnäs, BJ Beckman. V17, FI. (SKRA).

bedömningspraktiker hos lärarna och få av lärarna använde sig enbart av en bedömningsmetod. Till exempel kunde en och samma lärare bejaka ”minnesplugg”, läxförhör och kamratbedömning i helklass. I tidigare didaktisk forskning är det väl belagt att lärare ofta tillämpar flera undervisningsstrategier, så de svenska läroverkslärares förhållningssätt är på intet sätt unikt.³⁷

Vi kan också se att läroverkslärarna i undervisning och bedömning eftersträvar att utveckla olika slags förmågor såsom fantasi, kreativitet, samverkan och mer kognitivt inriktade aspekter av historisk kunskap som faktakunskap. Exakt vad som prioriterades var beroende på i vilket sammanhang som bedömningen genomfördes.

Ytterligare en aspekt som kan lyftas fram är att den generella bedömningspraktiken kunde variera inom ramen för en relativt fast och traderad kanon. Ryska kriget under Gustav Vasa, Erik och Sturarna och Magna Charta är exempel på innehåll som omställdes till undervisning via olika undervisningsstrategier.

Att stadgor och läroverkens undervisningstradition var normgivande i undervisningen är tydligt, men ytterligare en aspekt är värd att lyfta fram och det är inspirationen som hämtades från det omgivande samhället. Det bästa exemplet i detta material är Burmans, Försvarets läroverk i Uppsala. Burman organiserade undervisningen med inspiration från den erfarenhet han hade fått som studiecirkelledare inom Kooperationen.³⁸

Lär av historien

En utgångspunkt för detta kapitel är att det finns goda skäl att ta del av kollegors erfarenheter av bedömning i historia gjorda för länge sedan, vilka kan betraktas som ett slags immateriellt yrkesarv. Detta yrkesarv kan ses som en form av beprövad erfarenhet och kan därmed också bidra till lärares undervisningsrepertoar idag 2020. Aktuell historiedidaktisk forskning och studier av mer allmänt didaktisk karaktär om lärares hantering av undervisning har nu i högre grad än tidigare börjat intressera sig för hur skolan kan utvecklas med utgångspunkt i professionell kunskap, inte externa krav och kriterier.³⁹ Tanken här är att lärare själva erövrar professionsrelevant kunskap, och en sådan kunskap kan vara kollegornas erfarenhet.

Även om få exempel från detta material går att applicera rakt av på undervisning kan exemplen i en mening ses som ”exemplariska”. Med det menas att man kan få inspiration till hur bedömning och undervisning kan läggas upp. Men de kan också ge inspiration till hur man som lärare kan förhålla sig till exempelvis bedömning.⁴⁰

³⁷ Jämför med Evans (1994); Berg (2014); Persson (2017); Nygren (2009).

³⁸ Se också Samuelsson & Ohlin Scheller (2020).

³⁹ Se exempelvis Persson (2017) och Hedges (2012).

⁴⁰ Jmf med Wickman, Hamza, & Lundegård (2018).

Några aspekter av lärarnas bedömningspraktik ska avslutningsvis lyftas fram i detta sammanhang. Så gott som samtliga lärare uppvisade en bred bedömningsrepertoar. I lärarnas resonemang finns få direkta kopplingar till styrdokument och betygsbeteckningar. Vad som var avgörande i upplägget av bedömningen var snarare en rad olika aspekter. Det kunde handla om elevernas intresse och önskemål som läraren, om än ibland motvilligt, tillgodosåg. Men också lärarens allmänpedagogiska kunskaper och intressen påverkade upplägget. Exempelvis kom en lärare med erfarenhet från studiecirkel att organisera undervisning och bedömning med inspiration från denna kunskap. Lärarnas syn på kunskap påverkade också upplägget av bedömning. Sammantaget kunde såväl faktakunskaper som mer estetiska aspekter av kunskap bejakas via undervisning och bedömning på svenska läroverk.

Repertoaren påverkades också av vissa ramar för undervisningen, ett exempel är studentexamen som avslutade hela skolgången. Examensförhören innebar att det framförallt kunde bli ett starkt fokus på repetition under den sista terminen. Likaså kom själva det historiska innehållet att vara starkt kopplat till en traditionell kanon, men trots dessa ramar kunde ändå lärarna ta sig stora friheter gällande organisering av undervisning och bedömning. Ser vi på dagens detaljstyrda kursplaner är det visserligen viktigt att ha kunskap om dem, men som lärare måste man också uppjobba en bred bedömningsrepertoar som rustar inför framtida förändringar av läroplaner. De läroverkslärare som skickade in redogörelser hade en sådan bred repertoar, vilket vi också kan se utmärkte lärare i andra länder.⁴¹ Denna repertoar hade rimligtvis skapats genom att de tagit del av kollegors erfarenhet och av olika slags texter om historia och undervisning, inte främst via detaljkunskap om hur det aktuella styrdokumentet skulle tolkas. Av det förflutna lär vi oss att dagens kursplaner garanterat i framtiden blir historia. Det är inför denna framtid som lärarna också måste rustas med långsiktig professionsrelevant kunskap om bedömning och historia som blir hållbar över tid.

⁴¹ Tisdall (2020); Cuban (1993).

Referenser

Otryckta källor

Riksarkivet
1946 års skolkommissions arkiv

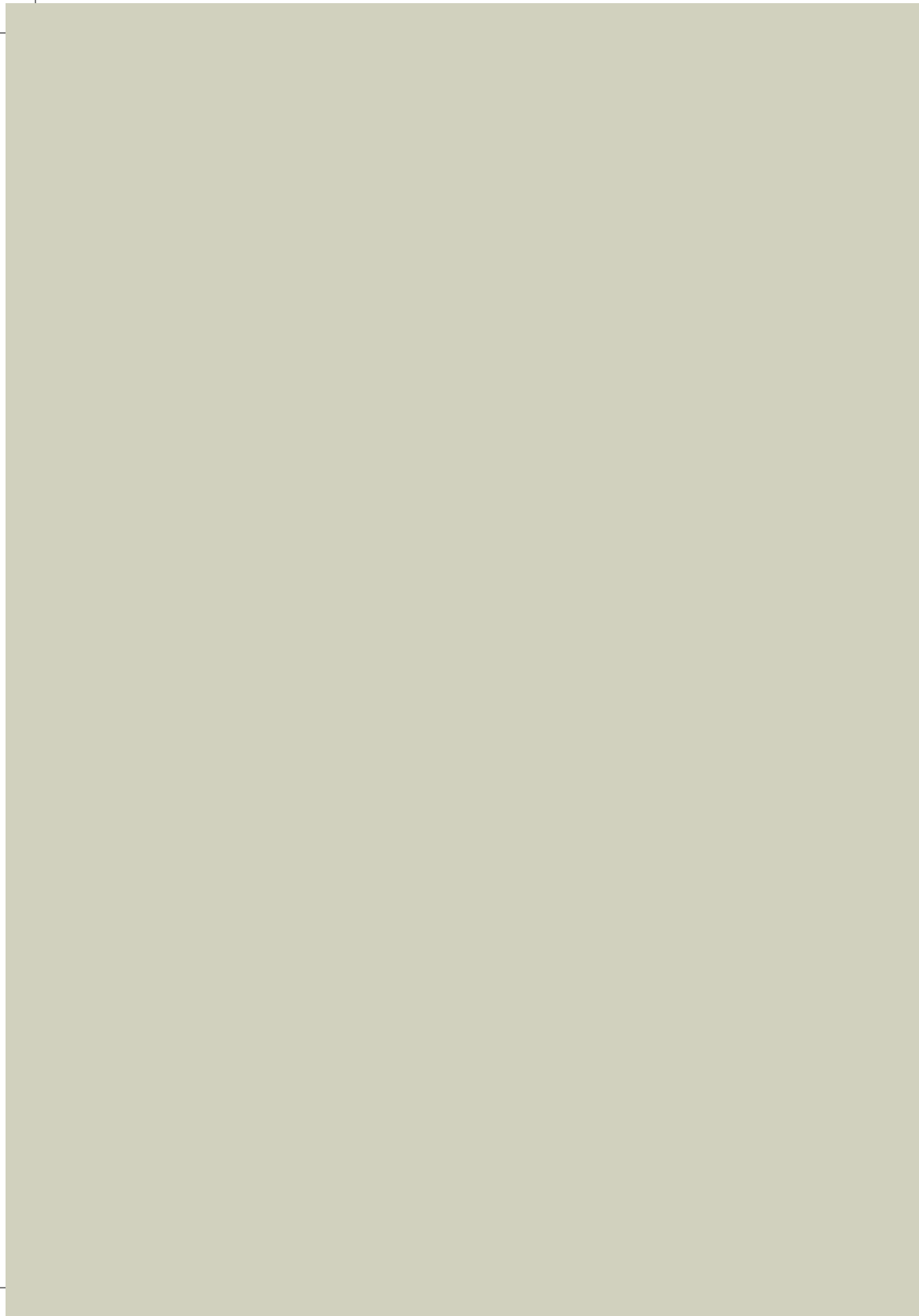
Tryckt material

- Kungl. Maj:ts nådiga kungörelse angående undervisningsplan för realskolan, gifven Stockholms slott den 2 mars 1906.*
- Kungl. Maj:ts nådiga proposition N:o 163.*
- Metodiska anvisningar till undervisningsplanen för rikets allmänna läroverk.* (1935). Stockholm: Kungl. Skolöverstyrelsen.
- SFS 1909:28, Kungl. Maj:ts nådiga kungörelse angående gymnasiet. Gifven Stockholms slott den 30 april 1909.*
- SFS 1928:252, Kungl. Maj:ts nådiga kungörelse angående gymnasiet. Gifven Stockholms slott den 30 april 1928.*

Litteratur

- Ammert, Niklas (2013). *Historia som kunskap: Innehåll, mening och värden i möten med historia*. Lund: Nordic Academic Press.
- Arce Hai, Alessandra, May, Helene, Nawrotzki, Kristen, Prochner, Larry & Yordanka Valkanova (red.) (2020) *Reimagining teaching in early 20th century experimental schools*. Cham: Palgrave.
- Ball, Stephen & Goodson, Ivor (1985). *Teachers' Lives and Careers*. London: The Falmer Press.
- Berg, Mikael (2014). *Historielärares ämnesförståelse: Centrala begrepp i historielärares förståelse av skolämnet historia*. Karlstad: Karlstads universitet.
- Braster, Sjaak, Grosvenor, Ian & Maria del Mar del Pozo Andres. (ed.) (2011). *The black box of schooling: a cultural history of the classroom*. Brussel: Peter Lang.
- Cuban, Larry (1993). *How Teachers Taught: Constancy and Change in American Classrooms, 1890–1980*. New York: Longman.
- Cunningham, Peter (2001). "Innovators, networks and structures: towards a prosopography of progressivism". *History of Education*, 30:5, 433-451.
- Englund, Tomas (1986). *Sambällsorientering och Medborgarfostran i Svensk skola under 1900-talet*. Uppsala: Uppsala universitet.
- Enkvist, Inger (2016). *De svenska skolreformerna 1962–1985 och personerna bakom dem*. Möklinta: Gidlund.
- Evans, Richard (1994). "Educational Ideologies and the Teaching of History", in *Teaching and Learning in History*, edited by Gaea Leinhardt, Isabel Beck and Catherine Stainton, 171–208. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.

- Hedges, Helen (2012). "Teachers' funds of knowledge: a challenge to evidencebased Practice". *Teachers and Teaching*, 18(1), 7–24.
- Martin, Jane (2001). "Reflections on writing a biographical account of a woman educator activist". *History of Education*, 30(2), 163–176.
- Martin, Jane (2012). "Interpreting biography in the History of Education: past and present". *History of Education*, 41(1), 87–102.
- Myrdal, Alva (1944). *Kommentarer*. Stockholm: Bonniers.
- Nygren, Thomas (2009). *Erfarna lärares historiedidaktiska insikter och undervisningsstrategier*. Umeå: Umeå universitet.
- Persson, Anders (2017). *Lärartillvaro och historieundervisning: Innebörder av ett nytt uppdrag i de mätbara resultatens tid*. Umeå: Umeå universitet.
- Reese, William (2001). "The Origins of Progressive Education". *History of Education Quarterly*, 41(1), 1–24.
- Samuelsson, Johan (2019). "Skola inför rätta: tolkning och användning av skolhistoria i samtidens debatt om framtidens samhälle och skola". *Nordic Journal of Educational History*, 2019:2.
- Samuelsson, Johan & Ohlin Scheller, Christina (2020). "Klassiskt bildningsarv, underhållning och redskap för elevers utveckling. Dramats roll på läroverken i en pedagogisk brytningstid". I Backman Prytz, Sara, Landahl, Joakim & Nordström, Stig G. (red.), *Skolans högtider: ceremoni, fest och firande under 1900-talet*. Uppsala: Föreningen för svensk undervisningshistoria.
- Tisdall, Laura (2020). *A progressive education?: how childhood changed in mid-twentieth-century English and Welsh schools*. Manchester: Manchester University Press.
- Wassermann, Selma (2015). "What is teaching? Inside the Black box of What Teachers Do". *Childhood Education*. 91(2), 83–89.
- Whitehead, Kay (2018). "British Women Education Officers and progressive education for an independent Nigeria". *Paedagogica Historica*, 54:5.
- Wickman, Per-Olof, Hamza, Karim, & Lundegård, Iann (2018). "Didaktik och didaktiska modeller för undervisning i naturvetenskapliga ämnen". [Didactics and didactic models for teaching in science]. *NorDiNa*, 14(3), 239–249.
- Åström Elmersjö, Henrik (2017). *En av staten godkänd historia: förhandsgranskning av svenska läromedel och omförhandlingen av historieämnet 1938–1991*. Lund: Nordic Academic Press.



LARS ANDERSSON HULT

”Varför skall eleverna ägna sig åt själlöst minnesplugg?”

Om tilliten till historielärarna under moderniteten och de nationella provens införande i det senmoderna samhället

Inledning

Med frågan ”Varför skall eleverna ägna sig åt själlöst minnesplugg?” avfärdade styrelsen i Historielärarnas förening 1951 helt tanken om examensskrivningar i ämnet historia.¹ Fortfarande under många år därefter ansågs behovet av centralprov eller examensskrivningar i historia inte vara särskilt stort i Sverige. Betygsgrättningsvis kunde diskuteras, men det sågs inte som en central fråga. Vid en genomgång av protokoll förda vid de regelbundna ämneskonferenserna på Bergagymnasiet i Eslöv, framgår att endast två sådana diskussioner protokollförts under de 27 åren från 1967 till 1994.² Situationen förändrades med införandet av den målstyrda skolan, kommunaliseringen och friskolereformen 1994. I protokollen från samma skola uppkommer därefter återkommande diskussioner kring bedömningsfrågor och

¹ Styrelsen i Historielärarnas förening uttalade sig negativt om examensskrivningar i årsskriften 1951. Det fanns då ett förslag om examensskrivningar på allmänna linjen, men styrelsen avrådde, därför att prov måste förberedas, vilket styr undervisningen. Historielärarnas förenings årsskrift, 1951, s. 6–8. Studentexamen existerade i Sverige fram till 1968. Det fanns en muntlig del och en skriftlig del. Det skriftliga provet i svenska var obligatorisk för alla. År 1951 bestod studentexamen i svenska av tolv olika teman där den blivande studenten kunde välja ett tema. Två av de tolv ämnena var år 1951 kopplade till historieämnet. Ämne fem ”Första och andra världskriget – några jämförelsepunkter”. Tema sex ”Gustav III – en omstridd regent”.

² Under dessa ämneskonferenser deltog förutom historielärarna även elevrepresentanter och en studierektor.



Skåneprovet infördes som ett initiativ underifrån av historielärare som kände behov av att hjälpas åt kring bedömning. Detta visar att dagens intresse för bedömning inte bara är ett resultat av myndigheternas behov av att styra och kontrollera skolans verksamhet. Foto: Lars Andersson Hult.

betygsrättvisor. Intressant att notera är att frågan ofta väckts på initiativ av eleverna, vilka efterfrågade gemensamma prov i historia.³

Hösten 1999 beslöt historielärare på Bergagymnasiet i Eslöv att göra ett försök med ett gemensamt prov på kursen Historia A. Det första provet och de närmast följande hämtade inspiration från de finländska realproven. Fyra år senare togs ett initiativ till att genomföra ett gemensamt prov i Historia A på flera gymnasieskolor. Detta prov kallades för Skåneprovet, eftersom Historielärarnas förenings Skånekrets samordnade arbetet. Provet kom senare att benämnas Historielärarnas prov. År 2010 deltog nästan 1200 elever i detta prov, från Gävle i norr till Trelleborg i

³ Protokoll förda vid ämneskonferenser i historia 1967–2009 vid Bergagymnasiet, Eslöv. Original hos författaren.

söder. Gymnasieskolor belägna på landsbygden och i storstäder var representerade och kommunala skolor såväl som friskolor deltog.⁴ År 2013 genomfördes provet för sista gången.⁵

När tankarna om ett gemensamt prov växte fram i Skåne under början av 2000-talet är det av två anledningar intressant att koppla initiativet till skolomdanningen på 1990-talet. Införandet av det gemensamma historieprovet kan tolkas på två, inte nödvändigtvis motstridande, sätt. Å ena sidan var provets tillblivelse en kritik mot det avreglerade systemet där historielärarna i hög grad lämnades ensamma med sin betygsbedömning. Å andra sidan var det resultatet av ett tryck underifrån, där professionen i form av historielärare själva tog ansvar för ämnet och i samverkan utformade ett gemensamt prov. På det sättet kan utvecklingen faktiskt sägas motsvara intentionerna med reformen.⁶

Detta kapitel har som ansats att besvara frågan om varför prov och bedömning sedan 1990-talet blivit så centralt för historielärare att diskutera och förhålla sig till? Detta görs genom att placera in skolans förändring i ett brett samhällsligt perspektiv. Samhället påverkar skolan och ambitionen med kapitlet är att med hjälp av begreppen modernitet och senmodernitet driva en tes, för att kunna spåra vilka samhällsliga processer som påverkar och formar de rådande idéerna om historielärarnas roll

⁴ Provet bestod av tre till fyra delar beroende på vilket år det genomfördes. En inledande del med en tidslinje eller kryssfrågor. En andra del där eleven skulle välja cirka tre frågor av femton. En tredje del med en källkritisk fråga. Vissa år fanns det även en fjärde del där det kunde vara en större obligatorisk fråga. Varje år gavs det feedback till de deltagande historielärarna. Provdelen där eleverna fick välja frågor gav utslag om vilka frågor eleverna föredrog. Historielärarna kunde också se vilka frågor pojkar eller flickor valde att besvara. En annat exempel som kunde utläsas av denna provdel var att en elev som hade en historielärare med kombinationen samhällskunskap valde att besvara en typ av frågor när en annan elev som hade en historielärare med kombinationen svenska valde en annan frågetyp. Det spelade alltså roll vilken undervisning eleven hade fått. Andersson Hult (2005), (2012), s.132–141, (2016), s. 92–104, 134–135. Se även Alvéns kapitel om pojkar och flickor i denna bok. Ett exempel på ett prov med fyra delar presenteras med bedömningsanvisningar i Andersson Hult (2012), s. 174–194.

⁵ I den amerikanska historiedidaktiska debatten framhålls *New York State Regent Exam in Global History* som ett exempel på ett bättre prov. Historielärarnas prov påminde i sin struktur om detta prov. En annan likhet med Historielärarnas prov är att provkonstruktionsgruppen i New York State består av lärare. Exempel på historieprov från 2010 till 2018 <https://www.nysedregents.org/GlobalHistoryGeography/> (Hämtad: 2020-10-01)

⁶ Lars Andersson Hult (2010), s. 215–216. Detta gemensamma prov har beforskats av bland annat Gunnemyr (2011) och av Lars Andersson Hult (2012), (2016).

och om nationella prov i historia. Svaren på frågorna delar upp kapitlet i två större delar. En del om Sverige under moderniteten och en del om Sverige under senmoderniteten.

Positionering av studien och exempel på tidigare forskning om historieprov
Det finns en mängd studier kring historieprov inom den historiedidaktiska forskningen och några kommenteras i detta avsnitt. Dessa studier kan grovt sorteras i de två traditioner som utmärker sig inom den historiedidaktiska forskningen: den anglosaxiska och den tyska. Den anglosaxiska klassrumsnära historiedidaktiken *New History*, som lanserades under 1980-talet, var en räddningsaktion för att påvisa nyttan av historia som skolämne.⁷ Här står ofta de historiedidaktiska frågeorden *vad* och *hur* i centrum. Hur genomförs en lektion eller i detta fall hur kan ett sämre eller bättre prov se ut? I Amerikas förenta stater finns en del studier som är kritiska mot delstats-nationella prov som fenomen. Andra önskar, som exempelvis bedömningsdidaktikern S.G. Grant, att de historiedidaktiska studierna borde riktas mer mot eleverna och hur eleverna upplever historieprov.⁸ Det finns svenska historiedidaktiska studier om historieprov som skulle kunna föras till den anglosaxiska traditionen. David Rosenlunds studie är ett exempel. Rosenlund undersökte bland annat historielärares provuppgifter, men även hur elever hanterar historieämnet. Han visar bland annat att lärare konstruerar provfrågor som inte stämmer överens med kursplanerna.⁹

Den andra traditionen har vuxit fram i Tyskland där en av de andra didaktiska frågorna, ”Varför historia?”, diskuterats. Svaren på frågan söks utifrån två huvudlinjer: identitet och emancipation.¹⁰ Den mer existentiella hållningen med identitet i fokus utgår från människans förhållande till historia och hur människan handskas med det förflutna, personligen eller i ett kollektiv.¹¹ Detta kollektiv kan till exempel vara en nation. Inom denna inriktning hämtas näring från existensfilosofin men även psykologin.¹² En del svenska historiedidaktiska studier är mer inriktade mot det existentiella så som Anders Perssons studie där lärares erfarenheter och upplevelser av

⁷ En del av textinnehållets ursprung finns i Andersson Hult (2016), s. 8–9. Se även Berg och Persson samt Alvén's artikel i denna bok om uppdelningen mellan den anglosaxiska och den tyska didaktiken.

⁸ Grant (2006).

⁹ Rosenlund (2016).

¹⁰ Karlsson (2009), s. 33.

¹¹ Jeismann (1979), s.42.

¹² Se Karlsson (2014), s. 29. Ett exempel är Rüsens samarbete med socialpsykologen *Straub*.

kursplanerna 2011 och de nationella proven i historia står i centrum.¹³ Andra historiedidaktiska studier tillämpar en kombination med existentialism i samspel med historisk metod så som Lars Andersson Hult men även Fredrik Alvéén där författarna bland annat använder sig av historieprov som den empiriska motorn.¹⁴

Den mer samhällsvetenskapliga och emancipatoriska hållningen har i grunden samma inställning som den existentiella hållningen. Det är skapandet av historisk kunskap som är centralt. Den emancipatoriska hållningen siktar mot en frigörande undervisning, där det bland annat handlar om att förstå maktrelationer och upplevelser av sociala skillnader. Historiedidaktiken blir då en disciplin som tar reda på vilka processer som påverkar och formar de rådande idéerna om historieämnet.¹⁵

Att arbeta med historia är att hantera historia i nuet. Det är med andra ord samtids strukturer som styr vårt sätt att använda historia.¹⁶ Genom detta förhållnings-sätt, som kan appliceras på hela samhället, är även närliggande discipliner viktiga för forskningen. Samarbete med till exempel sociologer eller statsvetare ligger nära till hands för att spåra de politiska och sociala sammanhang som förändringar äger rum i.¹⁷ Ambitionen med detta kapitel är att utgå från det sistnämnda perspektivet, i en historiedidaktisk tradition som är relativt ovanlig i Sverige.

Sverige och historieläraren under moderniteten

Denna första del av kapitlet placerar Sverige som ett modernt samhälle. Tiden efter andra världskriget skulle kunna benämnas som ett högmodernt samhälle. Förställningen om det moderna samhället uppkom redan med 1700-talets upplysningsfilosofi i revolutionernas tidevarv. Tidigare i det förmoderna samhället fanns

¹³ Persson (2017). Se även kapitlet författat av Berg och Persson.

¹⁴ Andersson Hult (2012), (2016), Alvéén (2018). Den tyske historiefilosofen Jörn Rüsen framhåller en väg och använder sig av begreppet ”Historik”. Detta är en form av en dubbel tankeoperation, som varken de postmoderna eller de objektiva historikerna kan hålla med om. Rüsen diskuterar metodologisk rationalitet och estetisk framställning som två sidor av samma sakförhållande. Rüsen (2013) bl.a. 32ff, 167 ff, 202.

¹⁵ Jeismann (1997).

¹⁶ Pandel (1987). Pandel (2013), s. 145 ff. Se även Jeismann (1997). Pandel framhåller exempelvis att historiemedvetande består av sju dimensioner där fyra är av socio-ekonomisk karaktär. Exempelvis det moraliska historiemedvetandet (rätt eller fel) ser en struktur (makt eller maktlös) och i och med detta ett behov av att dekonstruera eller förklara en bild. Pandel (1987), s. 130–142; Pandel (2013), s 137 ff.

¹⁷ Pandel (2001).

en kontinuitet i samhällsstrukturen och en cirkulär tidsuppfattning, men med de revolutionära, politiska som industriella, samhällsförändringarna skapades det en tanke om att framtiden kommer och måste bli bättre.¹⁸ Den nya okända framtiden kunde nu omskapas av människan, med hjälp av vetenskapen. Med denna tilltro till förnuft och rationalitet gick det således att genom politiska beslut finna lösningar på problem som rör mänskligt lidande.¹⁹ Samhällsutvecklingen blev därmed tydligt politiserad. I Sverige blev Socialdemokraterna det drivande modernistiska partiet. Den rådande kunskapssynen var en del av moderniteten och det moderna samhället skulle skapa ett förnuftigt och rationellt samhälle i kombination med ett politiserat innehåll. Den socialdemokratiska skolpolitiken gick under de ekonomiskt goda decennierna, 1950-talet och 1960-talet, mot ökad centralisering med skapandet av enhetsskolan och sedermera grundskolan, i enighet med de andra stora partierna.²⁰

Detta modernistiska Deweyinspirerade synsätt präglade 1946 års skolkommision, som bland annat såg det traditionsbundna historieämnet som ett emotionellt, bakåtsträvande, förlegat och i värsta fall krigshetsande ämne. Samhällskunskapsämnet däremot skulle med sin rationalitet, framtidsoptimism, fredssträvan samt med sina tankemodeller kunna frigöra människan och bygga upp nya medborgare.²¹ Denna universalistiska reformistiska världssyn stod i kontrast till det identitetsskapande partikulära historieämnet som kunde anses ha samma funktion som religionen. Även om historieämnet alltså betraktades med en viss misstänksamhet så ingick historieläraren i det moderna projektet. Läraren skulle gemensamt med eleverna sträva mot ett värdigare och bättre liv där lösgörandet från klassamhället var vägledande. Historieläraren skulle visserligen fostra ungdomen till objektivitet med hjälp av källkritik, men det fanns även ett mer politiserat innehåll för historieläraren i form av demokratifostran och samtidsrelevans.²² I den mest högmoderna läroplanen, från 1980, skulle läraren och eleven utgå ännu mer från samtidens problem för att därefter gå till historien och finna en emancipatorisk kraft och inspiration att ändra situationen för samtiden. Det fick gärna vara globala problem.²³

Skolan skulle således med hjälp av läraren frigöra eleven, vilket var den univer-

¹⁸ Koselleck (2004) bland annat s. 186 ff.

¹⁹ Beck (1989), s. 144ff, Bauman (2011), s.40.

²⁰ Larsson (2002), s. 57.

²¹ Karlsson (2009), s. 327–341. Zander (2001), s. 328 ff.

²² Zander (2001), s. 329.

²³ Persson (2018), s. 102–105.

salistiska ambitionen.²⁴ Den enskilda elevens bakgrund och identitet var inte viktig utan eleven skulle frigöras oavsett om eleven hade samiskt, somaliskt eller småländskt påbrå. Lärarens roll påminde om en statlig ämbetsman, inte på ett weberskt byråkratiskt sätt så att läraren enbart skulle genomföra beslut och tjäna byråkratin, utan lärarens roll var mer som demokratins väktare och tjänare och i denna roll fanns det även ett utrymme för autonomi.²⁵ Statsvetaren Lennart Lundquist menar att ämbetsmannen, i detta fall läraren, hade en viss autonomi där vissa beslut kunde krocka med exempelvis läroplaner eller lojaliteten mot rektorn när en ämbetsman beaktade sin kunskap och erfarenhet. Läroplanen var med detta synsätt mer en form av viljetrytning än ett dekret. Idealet var och är enligt Lundquist att lärarna bör vara demokratins tjänare och inte maktthavarnas pigor eller drängar.²⁶

I det kritiska uttalande som inleder artikel, om centrala prov, hävdade Historielärarnas förening att läraren skulle bli tvungen att inrikta sig på en viss typ av prov och att följden skulle bli likriktning och att historieläraren skulle mista sin frihet och sin möjlighet att självständigt lägga upp undervisningen. Kontakten mellan läraren och eleverna skulle bli mindre personlig vid ett införande av ett centralprov i historia och ämnet historia riskerade enligt styrelsen att enbart bli ett pluggämne.²⁷ Citatet tyder på att det existerade en tillit till historieläraren och dennas relation till eleven. När en samhällslig tillit till historieläraren och dennas relation till eleven.²⁸

En rest av moderniteten med den autonoma läraren kan vi finna i vårt östra grannland Finland. Lärarprofessionens autonomi i Finland anses vara en av framgångsfaktorerna för den finska skolan.²⁹ I Finland har syftet med skolreformerna varit att förbättra ett system, som man i grunden är nöjd med och statsmakterna har varit angelägna om att lärarna ska vara med på reformerna. De finska lärarna visas

²⁴ Berggren & Trägårdh (2015), s.300–306. Gustavsson (2014), s.271.

²⁵ Enligt statsvetaren Lennart Lundquist befinner sig ämbetsmän i en ställning där det ställs tre krav på dem ur olika aspekter. För det första ska det finnas en lojalitet mot överordnade, för det andra att ska de ta hänsyn till samhällsmedlemmarna och för det tredje ska de lyda lagen. Lundquist (1998), s. 106. Det existerar ytterligare en aspekt för experter. Lundquist (1998), s. 128. En expert ska beakta sin vetenskapliga och erfarenhetsmässiga kunskap. En lärare måste således vara lojal mot arbetsgivaren, visa hänsyn till eleven och till föräldrarna, lyda lagen, läroplaner och ämnesplaner. En kunnig lärare torde vara även vara expert.

²⁶ Lundquist ”Läraren som demokratins väktare.”

²⁷ Historielärarnas förenings årsskrift, 1951, s.6–8.

²⁸ Johan Samuelsson diskuterar i denna bok läroverkslärarnas självständiga förhållningssätt.

²⁹ SOU 2014:5, s. 119.

tillit från politiskt håll men även från föräldrar. Den finska läraren har därmed stor frihet att utforma undervisningen, vilket påminner om hur läraren i Sverige hade det under moderniteten.³⁰

Senmoderniteten

Denna andra del av kapitlet placerar in Sverige i ett samhälle som, efter kalla krigets slut, skulle kunna benämnas som senmodernt. Innan något försök görs att diskutera den svenska skolan i senmoderniteten bör själva definitionen av begreppet senmodernitet ventileras. Begreppet senmodernitet är problematiskt för det finns ingen helt vedertagen definition bland etablerade teoretiker. Den brittiska sociologen Anthony Giddens och den amerikanska statsvetaren Wendy Brown använder sig av begreppet senmodernitet. Den polsk-brittiska sociologen Zygmunt Bauman gör å sin sida en beskrivning av det senmoderna samhället fast han använder begreppet postmodernitet.³¹ I denna text används begreppet senmodernitet.

De tidigare kollektiva problemen i det moderna samhället skulle lösas av samhället, men i det senmoderna samhället överläts problemen istället till individen att flexibelt lösa.³² Det senmoderna samhället upplevs som flytande, upplöst och avreglerat.³³ De hierarkier och klara strukturer som var styrande i moderniteten är inte lika tydliga i det senmoderna samhället. Frånvaron av styrning, struktur och generella sanningar skapar en känsla av maktlöshet för den senmoderna människan. Om en individ, i detta fall en lärare, behöver ett råd kan denna lärare söka sig till experter och då kan råd erbjudas, men individen själv är ansvarig för konsekvenserna av sitt val. Detta innebär vissa risker. Ett beslut som betraktas som ett utmärkt val för en lärare en dag riskerar nästa månad att ses som ett felaktigt beslut.³⁴ Den tyske sociologen Ulrich Beck myntade begreppet "risksamhället" om det senmoderna samhället med dess risker.³⁵ För att hantera dessa risker måste regleringar ske. När regleringar är genomförda startar en form av riskminimering med granskningar, inspektioner eller studier på vad läraren inte har uppfyllt. En annan orsak till granskningar och inspektioner är att staten distanserade sig från sin verksamhet under 1990-talet med en målstyrd offentlig sektor eller utförsäljningar av sin verksamhet. Denna statens nya

³⁰ SOU 2014:5, s.100–102.

³¹ Bauman (2002), s. 266.

³² Bauman (2002), s. 24. Beck (1989), s. 67.

³³ Bauman (2002), s. 36.

³⁴ Bauman (2002), s. 89, 97. Se även Brown (2008), s. 187.

³⁵ Beck (1989).

granskningsroll blir en form av styrning på distans.³⁶ Avregleringarna under 1990-talet kom alltså att leda till regleringar genom kontrollsystem.

I det mer ängsliga senmoderna samhället är det svårt att föreställa sig en framtid. Det finns inga sanningar och enligt Brown är vi fastlåsta i nuet och reagerar genom att titta bakåt.³⁷ Utmärkande under senmoderniteten är identitetspolitiken där innehållet fokuserar på förtryckets historia istället för att skapa en jämställd och jämlik framtid.³⁸ Giddens anför att i det senmoderna samhället har upplysningens ideal ryckts undan och detta lämnar kvar oss med våra frågor om vår plats i historien.³⁹ Imperfekt och presens är således i centrum och futurum bleknar bort. Samhällskunskapsämnetns givna roll som det framtidsinriktade ämnet är med det hotat och historieämnet träder fram och kan besvara de existentiella identitetsfrågorna. Samhällskunskapen med dess didaktik går in i en kris och historieämnet får en återkomst under senmoderniteten.⁴⁰

Sverige och historieläraren under senmoderniteten

I slutet av 1980-talet och i början av 1990-talet skedde en svängning i samhället. Det gamla keynesianska sättet för en stat att reglera sin ekonomi, som dominerade under moderniteten, verkade inte fungera i en allt mer globaliserad värld. Det behövdes nya ekonomiska lösningar. Sverige genomförde de nyliberala omdaningarna som hade startat i Chile och som kom att påverka Storbritannien och Amerikas förenta stater.⁴¹ Det så kallade nyliberala skiftet kom även att påverka den svenska skolan. Två stora liberala steg togs inom några år och den politiska enigheten som existerade om skolpolitiken fram till 1970-talet fanns inte om skolreformerna vid slutet av 1980-talet och i början av 1990-talet.

Det första steget syftade till en kommunalisering av lärarnas tjänster och en målstyrning av skolan vilket gav kommunerna makt över skolorna. Motiveringen till denna decentralisering av skolan var att den pedagogiska kvaliteten skulle höjas och

³⁶ SOU 2018:48, s.43. Den brittiska forskaren Michael Power diskuterade redan 1999 om det nya granskningsamhället. Power (1999).

³⁷ Brown (2008), s. 16 ff.

³⁸ Brown (2008) exempelvis s. 16–17, 19–20.

³⁹ Giddens (1996), 51–54.

⁴⁰ Gustavsson (2014).

⁴¹ Stenlås (2009), s. 45–46.

att skolans effektivitet skulle förbättras.⁴² En annan motivering till kommunaliseringen var att det ansågs vara problematiskt att läraren hade en viss autonomi. Den tidigare styrningen under den gamla skolbyråkratin ansågs ha misslyckats med att styra undervisningens innehåll.⁴³

Målstyrningsreformen innebar bland annat att huvudmännen, som kommunerna och skolägarna, gavs större frihet att tolka läroplaner och andra styrdokument för skolans verksamhet. Dessutom skulle huvudmännen själva utvärdera hur väl de uppfyllde dokumentens intentioner. Staten skulle inte trampa in på det friutrymme som givits kommunerna eller till friskolorna. Det nyinrättade Skolverket fick i uppdrag att endast utgöra en samtalspartner för skolorna och erbjuda sina kunskaper om skolorna själva efterfrågade dem.⁴⁴

I början på 1990-talet genomfördes ännu ett liberalt och decentraliserande steg med den så kallade friskolereformen. Varje elev med förälder fick en skolpeng och kunde då ”konsumera” den skola som de tyckte passade.⁴⁵ Sverige gick på några år från att ha varit ett av de mest centraliserade skolsystemen i hela OECD till att bli ett av världens mest decentraliserade skolsystem.⁴⁶ Förändringen till dels en målstyrande skola dels friskolereformen skulle kunna förklaras med det liberala skiftet eller valfrihetsrevolutionen.⁴⁷ I nationalekonomen Milton Friedmans bok ”Free to Choose” diskuteras friskolor. Kritiken mot den ”gamla” skolbyråkratin är central i Friedmans text där han påtalar ett samband mellan byråkratins växande utgifter och den minskade produktiviteten. Läraren är, enligt Friedman, för en centraliserad och statligt byråkratiserad skola därför att läraren gynnas av systemet. Dessa lärarkritiska argument fanns också vid genomförande av den målstyrande skolan. Lärarens roll ansågs vara för enväldig.⁴⁸

Målstyrning är en viktig komponent i en liberal decentraliserad organisationsmo-

⁴² Dåvarande skolminister Göran Persson (S) genomdrev 1989 kommunaliseringen utan stöd från något borgerligt parti eller lärarfacken. Frågan har väckts huruvida statens behov av en förändrad ekonomisk politik med besparingar hade betydelse för beslutet att låta kommunerna hushålla med skolbudgeten. Larsson (2002), s. 58–59. SOU 2014:5, s. 295. Se även Christer Lundahls diskussion om argumenten som framfördes från pedagogiskt håll. Lundahl (2006).

⁴³ Stenlås (2009), s.49.

⁴⁴ Lundahl (2006), s. 375. Andersson (Hult), (2010), s. 215.

⁴⁵ Friedman & Friedman (1980), s. 150ff.

⁴⁶ Andersson Hult (2016), s. 143.

⁴⁷ Trägård (2013), s. 48.

⁴⁸ Friedman & Friedman (1980), s. 150ff. SOU 2014:5, s.121.

dell, men hur ska denna organisation, i detta fall skolan, utvärderas? Enligt Friedman kan eleven och dennas förälder välja den skola de önskar och med en konkurrensituation blir skolan kvalitetssäkrad. Detta är, enligt Friedman, något lärare fruktar. Även i riksdagsdebatten om propositionen kring friskolorna kan vi finna dessa argument och en stark byråkratiskräck finns i argumenten. Partierna som var för propositionen anförde att det tidigare systemet hade förtryckt individerna genom att begränsa möjligheterna att låta föräldrarna välja vad de ansåg var bäst för sina barn. Utbildning skulle bli mer kvalitetssäkrad i och med denna konkurrens eller som Beatrice Ask formulerade sig:

Det finns ingen motsättning mellan likvärdighet och ökad marknadsorientering, eftersom det är fråga om likvärdighet vad gäller möjligheter och kvalitet, men däremot inte hur skolverksamhet genomförs. Om ingen elev önskar gå i skolan i A-berga, utan många söker sig till B-berga, finns det självfallet inget egenvärde med att bibehålla skolan i A-berga.⁴⁹

Läraryrollen förändrades så att den skulle passa bättre för den nya skolideologiska strävan. Genom ett regeringsbeslut 1990 togs behörighetsreglerna för lärare bort. Läraren skulle bli en generalist och motiveringen var att generalistrollen ansågs gynna eleverna. Ämnesläraren ansågs vara något förlegat och nedvärderades. Detta innebar att lärarna i högre grad blev utbytbara sinsemellan.⁵⁰ I det moderna samhället och i den moderna skolan var ordning och pålitlighet naturliga tillstånd, men i det senmoderna samhället och dess skola ersattes detta av osäkerhet och flexibilitet.⁵¹

Läraryrfortbildningens fokus kom under 1990-talet alltmer att ligga på de lokala behoven i skolorna och på verksamhetsutveckling, inte på ämnena.⁵² På många skolor skapades dessutom så kallade programarbetslag, där lärarens ämneskompetens var sekundär och underordnad arbetssättet.⁵³ Ämnesdiskussioner i historia ersattes av budgetfrågor och organisationsfrågor.⁵⁴ Anledningen till att budgetfrågor kom i fokus berodde bland annat på en ökad konkurrens om elever vilket i sin tur medförde att lärare måste ägna sig åt marknadsföring av sin egen skola istället för åt undervisnings-

⁴⁹ SOU 2014:5, s.537.

⁵⁰ SOU 2014:5, s.129, 143.

⁵¹ Beck (1989), s. 66ff, Bauman (2002).

⁵² SOU 2014:5, s. 135–136.

⁵³ Stenlås (2009), s. 66 ff.

⁵⁴ Korp (2006), s. 262. Andersson (Hult) (2010), s. 215.

och ämnesfrågor. Detta passade väl in med den nya skolans ekonomiska rationalitet. Kunskap i ämnet historia eller historiedidaktik tillmättes inget stort värde utan värdet låg i att vara flexibel och kostnadseffektiv.⁵⁵ Löneavtalet 1995/96 innebar att individuell lönesättning infördes och det tidigare tariffsystemet avskaffades. Enligt Lundquist var tariffsystemet ett integritets- och autonomiskapande instrument, men med det individuella lönepåslaget minskade autonomi för läraren som ämbetsman.

Den nya skolan fick också målrelaterade betyg för att bättre harmoniera med tanken om den utlokaliserade skolan. De kursplaner och betygsriterier som nådde ut till skolorna uppfattades av många lärare som otydliga med stort utrymme för olika tolkningar. Det blev inte lättare för lärarkåren av att det dröjde sex år, till juli 2000, innan nationella betygsriterier för det högsta betyget *mycket väl godkänt* introducerades. Sammantaget under dessa år urholkades rollen för läraren som ämbetsman och skolan blev alltmer en marknad där utbildningen blev en vara. Föräldrarna och eleverna fick möjligheten att välja skola som ”konsumenter” och utbildningen fick en marknadsprägel.⁵⁶ Det blev en ekonomisk relation där en elev väljer skola utifrån sin identitet och sina behov och kanske en skola där det uppfattades vara lättare att uppnå betygsmålen.

Kritiken var tydlig mot den statliga skolbyråkratin i slutet av 80-talet och i början av 90-talet, men som konstaterades ovan i texten hade byråkratin givit läraren ett friutrymme som ämbetsman. Nu reglerades detta friutrymme där lojalitet mot den egna arbetsgivaren var lönebefrämjande. Den lokala byråkratin stärktes och med det kom denna byråkrati att gynna den egna kommunen eller skolägaren. Kvalitetssäkring till den egna skolenheten kunde få till följd att eleverna fick ett bra betyg. Ett påtagligt resultat med den konkurrensutsatta svenska skolan blev betygsinflationen. Begreppen betygsinflation och 20,0-problematiken dök även upp i media. Det sistnämnda avsåg ett godtyckligt urval inför högre studier när alltför elever fick högsta betyg i alla ämnen. Förutom att det existerade inflation i betygsbedömningen var det en vanlig uppfattning att betygskraven var olika från skola till skola och mellan olika lärare.⁵⁷

⁵⁵ Lundquist (1998), s. 143ff.

⁵⁶ Biesta, (2006), s. 27, Biesta (2011), s. 74–75.

⁵⁷ Skolverket 2009. Vilka andra förklaringar fanns till den generella betyghöjningen bland svenska gymnasieelever? En orsak skulle kunna vara att eleverna uppnådde fler av målen. Detta avfärdades dock av flera bedömare.

Tabell 1. Betygsstatistik i historia A. Åren mellan 1998 fram till 2004 ökade betyget MVG i riket från 15 % till 28 %. Betygsinflationen i historia A ser ut att hejdas kring år 2005. Källa SCB.

År	Riket i procent IG	Riket i procent G	Riket i procent VG	Riket i procent MVG
97/98	2	43	40	15
99/00	3	36	41	20
00/01	3	33	41	24
01/02	3	32	40	25
04/05	3	30	39	28
05/06	3	30	39	28
06/07	4	31	38	27
07/08	4	31	38	27

Vilka andra förklaringar fanns till den generella betygshöjningen bland svenska elever? En orsak skulle kunna vara att eleverna uppnådde fler av målen. Detta avfärdades dock av flera undersökningar. Parallellt med att betygen höjdes framkom det vid internationella studier att de svenska elevernas kunskaper försämrades över tid. Vid Pismätningen 2013 framkom bilden att svenska elever presterade under OECD-genomsnittet i matematik, läsförståelse och naturvetenskap.⁵⁸ Skolkommisionen från 2015 pekar ut 1990-talets reformer som en anledning till svenska elevers fallande kunskaper.⁵⁹

Avreglering blev påreglering

När statens roll upplevs som frånvarande och världen uppfattas som osäker och riskfylld kan det få till följd att osäkerheten måste regleras, granskas och kvalitetssäkras. Detta är en generell trend som har skett i västvärlden inom den offentliga sektorn. Folkpartiet blev det parti som uppfattade en oro hos medelklassen för den svenska

⁵⁸ SOU 2016:38 s. 49. TIMSS är en internationell jämförande studie om elevers kunskaper i avancerad matematik och fysik, där de svenska resultaten har försämrats över tid. Skolverket. *Timss Advanced 2008 Svenska gymnasieelevers kunskaper i avancerad matematik och fysik i ett internationellt perspektiv*, Stockholm 2009, s. 10, 81–85.

⁵⁹ SOU 2016:38 s. 58.

skolan. Partiet kom att ersätta socialdemokratin som Sveriges drivande skolparti.⁶⁰ Ett botemedel mot den målstyrande skolan och OECD:s mest decentraliserade skola blev regleringar och utvärderingar av den svenska skolan. Tydlighet blev ledordet. Den nya regeringen införde karriärtjänster för lärare, lärarlegitimation, inrättade Skolinspektionen, en ny betygsskala, nya läroplaner samt nationella prov i fler ämnen och årskurser. Kontroll av den decentraliserade och marknadsanpassade skolan skulle kunna ses som en mottrend till skolan från 1990-talet men det kan också ses som en naturlig konsekvens av avregleringar eller som två sidor av samma mynt i det senmoderna samhället.⁶¹

Syftet med fler nationella prov var främst att stärka rättssäkerheten. Eleverna skulle få en mer fristående bedömning som står utanför den lokala skolans och lärarens tolkning av kursmålen. Nationella proven blev en signal om vilka förmågor som undervisningen bör inriktas på i förhållande till historiekursens mål. Det blev mer fokus mot målen som sätts upp i kursplaner. Andra effekter av ett nationellt prov i historia var en förhoppning om en mer omfattande ämnesdialog och en ökad status för historieämnets ämnesdiskussion. Ett nationellt prov kan ha en förmåga att provocera och inspirera, men innebär framför allt något att förhålla sig till och diskutera sin undervisning utifrån.

I ämnet historia genomfördes det nationella prov i årskurs sex och i årskurs nio. Anders Persson har visat i sin avhandling att en del lärare i historieämnet blev bekräftade av de nya förändringarna, men andra lärarna i hans studie upplevde en kraftigt ökad byråkratisering, nya pålagor, matrisfixering samt rutbaserade bedömningsmallar.⁶² Tillsynen av skolan fick en inriktning på kontroll av regelefterlevnad och denna inriktning leder till att granskningen får en styrande effekt där exempelvis regelverk, administration och formalia prioriteras ute på skolorna.⁶³ En annan effekt av ökad tillsyn är att rädslan att göra fel hos lärarna eller hos rektorerna förstärks vilket också leder till en ökad dokumentationsiver.⁶⁴ Läraren måste förhålla sig dels till den lokala byråkratin med dess fokus på exempelvis marknadsföring eller budgeten, dels till de statliga centrala regelverkets krav.

⁶⁰ Att skolfrågor berörde det svenska folket bekräftas i Lärarförbundets undersökning som publicerades sommaren 2009, som visade att skolfrågor blev allt viktigare för svenska folket vid val av parti. Väljarna belönade det parti som sätter skolan högt på agendan och det parti som fick ökat förtroende var Folkpartiet. Svenska folkets bedömning av Socialdemokraternas skolpolitik dalade från skolreformen 1994 fram till valet 2006. Hedberg (2009).

⁶¹ Gustavsson (2014), s. 279.

⁶² Persson (2018).

⁶³ SOU 2018:48, s.55.

⁶⁴ SOU 2018:48, s.57.

Idag signalerar Skolverket att byråkratiseringen och mattistänkandet har gått för långt, men samtidigt finns det också signaler om att det nationella provet som finns kvar i årskurs nio ska förändras och rationaliseras. En generell trend i västvärlden under början av 1990-talet var att nationella provfrågor ofta konstruerades i form av problembaserade essäfrågor. Dessa essäfrågor ägde en styrka gällande bedömningen i djup och validitet, i och med att de var lätta att relatera till kursmålen. En svaghet med denna typ av frågor var att det var en låg jämförbarhet mellan skolor och lärare, vilket gav en bristfällig reliabilitet.⁶⁵

Essäfrågor och hur svaren bedöms av lärarna ifrågasätts idag. OECD kritiserar Sverige för att undervisande lärare bedömer sina egna elevers provsvar och samma organisation anser också att Sverige behöver öka reliabiliteten det vill säga tillförligheten av mätningen i proven. Elever i fristående skolor får exempelvis i genomsnitt högre betyg i relation de nationella proven jämfört med eleverna i kommunala skolor.⁶⁶

Ökat fokus mot reliabiliteten stämmer väl överens med det senmoderna tänkande om att minimera risker. En väg att minimera riskerna med felbedömningar är flervalsfrågor. Det finns samtidigt en trend att prov ska digitaliseras och här föreslås bland annat flervalsuppgifter som kan rättas automatiskt.⁶⁷ En fördel med denna frågeform är att det ger en hög jämförbarhet resultatmässigt.⁶⁸ Nationella prov i historia med dominans av flervalsfrågor kommer att införas 2022 för årskurs nio. Ytterligare en önskan från statsmakterna är att resultatet på ett nationellt prov ska särskilt beaktas vid betygssättningen.⁶⁹ De nationella proven kommer således att bli mer ”High stakes” det vill säga ett nationellt prov kommer att väga tyngre vid betygsbedömningen.

Kapitlet har en positionering och inriktning mot den tyska samhälleliga historiedidaktiken. Samhället påverkar skolan och ambitionen med kapitlet har varit att studera samhälleliga processer som påverkar och formar de rådande idéerna om historielärares roll och nationella prov i historia. Vi har kunnat se att under den moderna tiden fanns en närvarande stat. Det byggdes upp en stark skolbyråkrati vilket paradoxalt nog gav historieläraren en viss autonomi och där ett nationellt prov i historia inte var relevant. De stora liberala reformerna i början av 1990-talet fick till

⁶⁵ Gibbs (1994), s. 18–30.

⁶⁶ Skolverket Rapport 2020:3, s. 41, 44–45.

⁶⁷ SOU 2016:38, s. 322, 454. SOU 2017:35 s. 20, 209–210. Se även Kakoulidou och Ammererts kapitel samt Rudnerts och Bruérs kapitel i denna antologi. De noterar att antalet flervalsfrågor i de nationella proven har ökat de senaste åren.

⁶⁸ Se Rudnerts och Bruérs kapitel i denna bok.

⁶⁹ SOU 2016:38, s. 359.

följd att staten distanserade sig från den svenska skolan men återkom i skolans värld med en inriktning på granskningskontroll och regelefterlevnad. Tilliten till läraren är uppenbart mindre i det senmoderna samhället och det blev därför mer relevant att införa nationellt prov i historia. De nationella provens fokus har gått från att de skulle vara ändamålsenliga i relation till kunskapsmålen till att de kommer att bli mer tillförlitliga med flervalsfrågor.

Vi lämnar den samhälleliga tyska historiedidaktiska inriktningen i kapitlet och svänger avslutningsvis över till den mer existentiella tyska historiedidaktiken. I den tyska existentiella historiedidaktiken är frågan och frågeformen helt central. Frågorna till historien anses vara intressantare än svaren eftersom den historiska tankeoperationen börjar där.⁷⁰ Den tyske filosofen Hans-Georg Gadamer uttrycker det på följande sätt: ”Allt vetande tar vägen genom frågan”.⁷¹ Vetande, i detta fall i form av både provfrågor och provsvar, torde få en mer positivistisk eller empirisk tappning om ett prov domineras av flervalsfrågor. Provfrågekonstruktionen, med automatiserade flervalsfrågor för reliabilitetens skull, ger en signal till vad som är viktigt i historieämnet. Detta kan i sin tur påverka undervisningen som en elev får och detta kan gynna en historiesyn som söker en säker faktakunskap i syfte att visa hur det egentligen var och progressionstanken utgår från ett faktaadderande synsätt.⁷² Det finns således en risk att provet kan bli ett faktafokuserat nationellt prov där tiden från industrialiseringen och framåt är i fokus.

Det är den formen av historiesyn som bland annat filosofen Friedrich Nietzsche redan under 1800-talet kritiserar. Nietzsches kritik mot det vetenskapliga historikerskrået var bland annat att man hade glömt livsvärlden och rationaliserat historieämnet.⁷³ Kritiker av nationella prov brukar ta upp begreppet *teaching for testing*, vilket innebär att ett prov på ett negativt sätt styr undervisningen. Ovanifrån pålagda nationella prov med en inriktning på flervalsfrågor kan leda till att historieläraren tillsammans med eleverna alltmer mister möjligheten att lägga upp undervisningen utifrån ur historieämnet relevanta frågor, vilket riskerar att minska lärarnas kreativa frihet och entusiasm och därmed elevernas historieintresse. Vi är då tillbaka till den kritik som Historielärarnas förening framförde 1951 om nationella prov i historia. Kommer en ny typ av nationellt prov med flervalsfrågor att leda till ett själlöst minnesplugg i skolan?

⁷⁰ Karlsson (2014), s. 45.

⁷¹ ”Der Durchgang alles Wissens durch die Frage”. Gadamer (2010), s. 369.

⁷² Se Olofssons och Wendells kapitel där de diskuterar att ett nationellt prov tenderar att påverka undervisningspraktikerna.

⁷³ Nietzsche (1998).

Referenser

- Alvén, Fredrik (2017), *Tänka rätt och tycka lämpligt: historieämnet i skärningspunkten mellan att fostra kulturbärare och förbereda kulturbyggare*, Malmö: Malmö högskola.
- Andersson (Hult), Lars (2005), "Erfarenheter av gemensamma prov på gymnasiet i historia" *Historielärarnas förenings årskrift 2005*.
- Andersson, Lars (Hult) (2010), "Om historieprovs nytta och skada" i Per Eliasson, Klas-Göran Karlsson, Henrik Rosengren & Charlotte Tornbjer, *Historia på väg mot framtiden - Historiedidaktiska perspektiv på skola och samhälle*, Lund: Lunds universitet.
- Andersson Hult, Lars (2012), *Att finna meningen i ett historieprov: en studie om mer eller mindre utvecklade historiemedvetande*, Lund: Lunds universitet.
- Andersson Hult, Lars (2016), *Historia i bagaget: en historiedidaktisk studie om varför historiemedvetande uttrycks i olika former*, Umeå: Umeå universitet.
- Bauman, Zygmunt (2002), *Det individualiserade samhället*, Göteborg: Daidalos.
- Beck, Ulrich (1989), *Risksamhället: på väg mot en annan modernitet*, Göteborg: Daidalos.
- Berggren, Henrik & Trägårdh, Lars (2015), *Är svensken människa? Gemenskap och oberoende i det moderna Sverige*, Andra upplagan, Stockholm: Norstedts.
- Biesta, G. J. J. (2006), *Bortom lärandet: demokratisk utbildning för en mänsklig framtid*. Lund: Studentlitteratur.
- Biesta, G. J. J. (2011), *Learning democracy in school and society*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Brown, W. (2008), *Att vinna framtiden åter: texter om makt och frihet i senmoderniteten* (L. Brännström, S. Edenheim och H. Gundenäs, Övers.). Stockholm: Atlas.
- Friedman, Milton & Friedman, Rose D. (1980), *Free to choose: a personal statement*, London: Secker & Warburg.
- Gadamer, Hans-Georg (2010), *Wahrheit und Methode: Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik*, 7. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Gibbs, Caroline (1994), *Beyond Testing: Towards a Theory of Educational Assessment*, London: Falmer.
- Grant, S. G. (2006), *Measuring history: Cases of high-stakes testing across the US*, Greenwich, CT: Information Age.
- Gunnemyr, Per (2011), *Likvärdighet till priset av likformighet?* Lund: Lunds universitet.
- Gustavsson, Peter (2014), "Samhällskunskapsämnets kris" i Anders Persson & Johansson, Roger (red.), *Vetenskapliga perspektiv på lärande, undervisning och utbildning i olika institutionella sammanhang: utbildningsvetenskaplig forskning vid Lunds universitet*, Helsingborg.
- Hedberg, Per (2009), *Svenska folkets bedömning av Socialdemokraternas, Folkpartiets och Moderaternas politik i skol- och utbildningsfrågor 1979–2006*. Göteborgs universitet: Valforskningsprogrammet.
- Historielärarnas förenings årskrift (1951)*, Bromma: Historielärarnas förening.

- Jeismann, Karl-Ernst (1979), "Geschichtsbewusstsein", i Bergmann, Klaus m.fl. (red.), *Handbuch der Geschichtsdidaktik*, Schwann. Bergmann, Klaus & Boldt, Werner (red.), *Handbuch der Geschichtsdidaktik*, Düsseldorf.
- Jeismann, Karl-Ernst (1997), "Geschichtsbewusstsein – Theorie", i Bergmann, Klaus m.fl. (red.), *Handbuch der Geschichtsdidaktik*, Schwann. Bergmann, Klaus & Boldt, Werner (red.), *Handbuch der Geschichtsdidaktik*, Düsseldorf.
- Karlsson, Klas-Göran & Zander, Ulf (red.) (2009/2006), *Historien är nu: en introduktion till historiedidaktiken*, 2. uppl., Lund: Studentlitteratur.
- Karlsson, Klas-Göran & Zander, Ulf (red.) (2014), *Historien är närvarande: historiedidaktik som teori och tillämpning*, Lund: Studentlitteratur.
- Korp, Helena (2006), *Lika chanser i gymnasiet? en studie om betyg, nationella prov och social reproduktion*. Lund: Lunds universitet.
- Koselleck, Reinhart (2004), *Erfarenhet, tid och historia: om historiska tiders semantik*, Göteborg.
- Larsson, Hans Albin (2002), *Skola eller kommunal ungdomsomsorg? om att försöka skapa en jämlik och demokratisk skola*, Stockholm.
- Lundahl, Christian (2006), *Viljan att veta vad andra vet: kunskapsbedömning i tidigmodern, modern och senmodern skola*, Arbetslivsinstitutet, Uppsala universitet, Stockholm.
- Lundquist, Lennart (1997), *I demokratins tjänst: statstjänstemannens roll och vårt offentliga etos: rapport till Förvaltningspolitiska kommissionen*, Stockholm: Fritze.
- Lundquist, Lennart (1998), *Demokratins väktare: ämbetsmännen och vårt offentliga etos*, Lund: Studentlitteratur.
- Lundquist, Lennart, *Läraren som demokratins väktare* https://ips.gu.se/digitalAssets/964/964693_lararen_som_demokratins_vaktare.pdf (Hämtad 2020-03-04)
- Nietzsche, Friedrich (1998), *Om historiens nytta och skada: en otidsenlig betraktelse*, Stockholm: Rabén Prisma.
- Pandel, Hans-Jürgen (1987), *Dimensionen des Geschichtsbewusstseins - Ein Versuch, seine Struktur für Empirie und Pragmatik diskutierbar zu machen Geschichtsdidaktik*, (2), s. 130-142, Jg. 12.
- Pandel, Hans-Jürgen (2001), "Fachübergreifendes Lernen Artefakt oder Notwendigkeit?", <http://www.sowi-onlinejournal.de/2001-1/pandel.htm>.
- Pandel, Hans-Jürgen (2013), *Geschichtsdidaktik: Eine Theorie für die Praxis*, Schwalbach am Taunus: Wochenschau.
- Persson, Anders (2017), *Lärartillvaro och historieundervisning: innebörder av ett nytt uppdrag i de mätbara resultatens tid*, Umeå: Umeå universitet.
- Persson, Helén (2018), *Historia i futurum: om progression i historia i läroböcker och styrdokument 1919–2012*, Lund: Lunds universitet.
- Power, Michael (1999), *The audit society: rituals of verification*, Oxford: Oxford Univ. Press.

- Rosenlund, David (2016), *History education as content, methods or orientation? a study of curriculum prescriptions, teacher-made tasks and student strategies*, Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Rüsen, Jörn (2013), *Historik: Theorie der Geschichtswissenschaft*, Köln.
- Skolverket (2009), *Likvärdig betygssättning i gymnasieskolan*, Stockholm.
- Skolverket (2020), *Analys av likvärdig betygssättning i gymnasieskolan Jämförelser mellan kursbetyg och kursprov*, Rapport 2020:3.
- SOU 2008:27. *Framtidsvägen - en reformerad gymnasieskola*. Stockholm: Fritze.
- SOU 2014:5 *Staten får inte abdikera: om kommunaliseringen av den svenska skolan: betänkande*, Stockholm: Fritze.
- SOU 2016:38 *Samling för skolan: nationella målsättningar och utvecklingsområden för kunskap och likvärdighet: delbetänkande*, Stockholm: Fritze.
- SOU 2016:25. *Likvärdigt, rättssäkert och effektivt: ett nytt nationellt system för kunskapsbedömning: [nationella prov, nationella bedömningsstöd, nationell kunskapsutvärdering] betänkande*, Stockholm: Fritze.
- SOU 2017:35 *Samling för Skolan. [Gathering for the School]. Nationell Strategi för Kunskap och Likvärdighet. (Slutbetänkande av 2015 års skolkommission)*. Stockholm: Fritze.
- SOU 2018:48, *En lärande tillsyn Statlig granskning som bidrar till verksamhetsutveckling i vård, skola och omsorg*. Delbetänkande av Tillitsdelegationen. Stockholm: Fritze.
- Stenlås, Niklas (2009), *En kär i kläm: läraryrket mellan professionella ideal och statliga reformideologier*, Stockholm: Regeringskansliet.
- Zander, Ulf (2001), *Fornstora dagar, moderna tider: bruk av och debatter om svensk historia från sekelskifte till sekelskifte*, Lund: Nordic Academic Press.

Webbsidor

Historielärarnas prov

www.historieprov.se (Hämtad: 2020-10-01).

New York State Regent Exam in Global History

Exempel på historieprov från år 2010 till år 2018

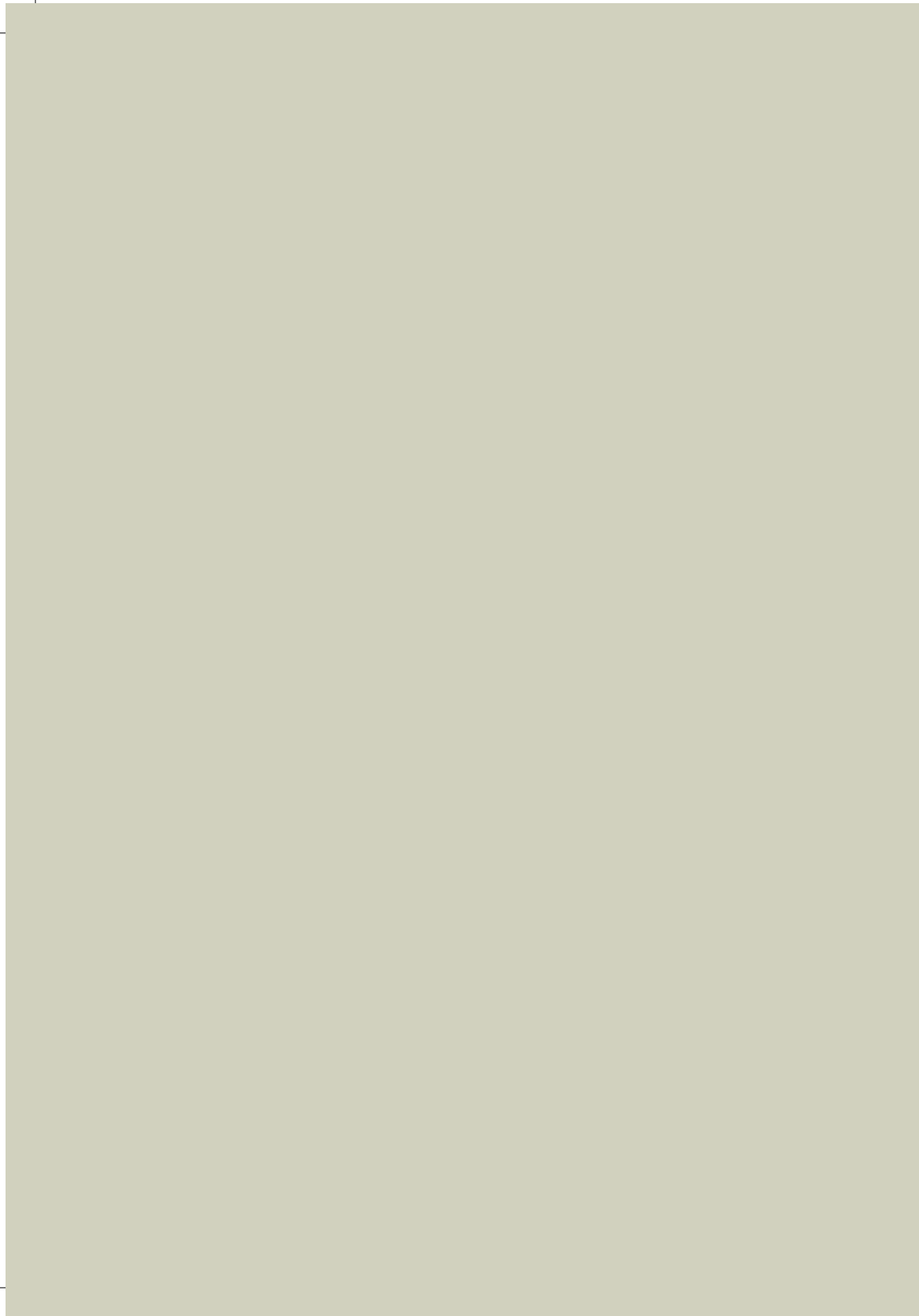
<https://www.nysedregents.org/GlobalHistoryGeography/> (Hämtad: 2020-10-01)

Finska studentexamenproven

<https://svenska.yle.fi/taxonomy/term/38690/1007109> (Hämtad: 2020-10-01)



HISTORIELÄRARES
BEDÖMNINGSUPPDRAK OCH
BEDÖMNINGSPRAKTIK



Att bedöma det som bedömas ska: *provuppgifter i relation till vad styrdokumentet föreskriver*

Introduktion

Alla har vi skrivit prov i historia när vi gick i skolan. Alla har vi blivit bedömda och fått betyg i historia. Flertalet läsare av denna bok är sannolikt verksamma historielärare eller studenter som avser att bli lärare, och har därmed förmodligen också konstruerat, genomfört, rättat och bedömt prov. Vad vi historielärare alla står inför är den ansvarsfulla och komplexa uppgiften att bedöma elevers kunskaper och sätta betyg. För att kunna utföra denna såväl myndighetsutövande som pedagogiska uppgift behöver vi en gemensam syn på vad som ska bedömas, det vill säga vilka kvaliteter i elevernas kunskaper och förmågor som bedömningen ska beakta för att vara grundad i ämnet, rättssäker och likvärdig. Dessutom behövs underlag, gärna ett så rikt, fullödigt och allsidigt underlag som möjligt. En idealbild av ett sådant underlag är att det ger den information om elevernas kunskaper och förmågor som krävs. Verkligheten möjliggör dock sällan att läraren har eller får detta fullödiga underlag, eftersom undervisningstiden är starkt begränsad och elevgrupperna ofta stora. Dessutom möter eleverna historia i sammanhang också utanför skolan, där kunskaper utvecklas, används, prövas och omprövas. Denna bild av elevernas förmågor har läraren oftast inte tillgång till på sådant sätt att kunskapen kan bedömas. En viktig fråga att ställa är om lärare skaffar sig tillräckligt underlag för att göra en bedömning i enlighet med den ambitiösa hållning som finns i gällande nationella styrdokument. En följd av den frågan är den obekväma funderingen om lärare i realiteten bedömer det som ska bedömas, det vill säga om lärare utgår från de rådande nationella styrdokumentens¹ syften med ämnet, ämnets centrala innehåll och kunskapskrav.

¹ Gymnasieskolans kursplaner, ämnesplaner och kunskapskrav är fastställda av Skolverket och har juridisk status som föreskrifter, vilket innebär att de är bindande och generellt gällande. Statsrådsberedningen/regeringen (1998), s. 23.

Syftet med detta kapitel är att genom en stickprovsundersökning illustrera och diskutera exempel på hur lärares olika typer av provuppgifter står i relation till vad de nationella styrdokumentet föreskriver. Vi kommer inledningsvis att översiktligt beröra huvuddragen i de syften, det centrala innehåll och de kunskapskrav som ämnesplanen för historia i Läroplanen för gymnasiet (Gy11) stipulerar. En teoretisk ram för studien tecknas och därefter diskuterar vi två empiriska underlag. Det första är de nationella prov som Skolverket erbjöd landets gymnasieskolor att använda mellan åren 2015 och 2017. Det andra är exempel på autentiska provuppgifter som används av verksamma gymnasielärare för bedömning av elevers kunskaper om ett specifikt ämnesområde och som en del i lärares helhetsbedömning av elevernas kunskaper. Kapitlets huvudfrågor rör vilka typer av provuppgifter som används samt hur lärare och prov adresserar förmågor, ämnesinnehåll och bedömning av kunskapskrav i relation till de nationella styrdokumentet. I en avslutande diskussion resonerar vi kring utmaningar och problem, men också möjligheter som valet av provuppgifter medför.

Förutsättningar, forskningsläge och för studien relevant teoretisk förankring
Frågan om bedömning och betygsättning betraktades under lång tid som lärarens ensak. Bedömning ingick fram till 2001 inte med självklarhet i lärares utbildning och diskussioner om betygsättning var ofta en icke-fråga på skolorna, förutom under terminens sista vecka då diskussioner om klassernas medelbetyg kunde diskuteras. Medelbetyget var ett centralt mått i det tidigare, relativa betygssystemet – ett betygssystem som var oförutsebart för både elever och lärare och som i realiteten inte visade vilka kunskaper eleverna hade tillgodogjort sig. Det visade istället aspekter av elevens kunskaper i relation till andra elevers kunskaper. Det relativa betygssystemet uppfattades dock inte som särskilt problematiskt, utan ansågs under 1960-, 70- och 80-talen fylla sin funktion att på högstadiet rangordna elever för tillträde till olika gymnasieutbildningar, liksom att på gymnasiet rangordna elever till högre studier. En politisk debatt om betyg och betygssystem fördes dock.²

I takt med att kunskapskraven i samhället skärptes, beslutade statsmakterna att det ska framgå vad eleverna ska lära sig och likaså att betygen konfirmerar vad eleverna har lärt sig. 1994 infördes nya styrdokument, som bland annat innehöll målrelaterade betyg. Syftet var att öka transparens, förutsebarhet och likvärdighet i bedömning och betygsättning. Problemen var för den sakens skull ändå inte eliminerade och många oklarheter kvarstod i läro- och kursplanerna från 1994.

De läroplaner, kursplaner och ämnesplaner som infördes 2011 innebar ytterligare

² Widén (2010), s. 185–198.

en rad förändringar. Regeringen uppdrog åt Skolverket att skärpa kraven på eleverna och att tydligare slå fast ett innehåll för respektive ämne. Resultatet blev att varje ämne fick ett utpekat syfte som anger riktningen för undervisningen. Ett genomgående och nytt drag i syftesformuleringarna var att elevernas förmågor ställdes i centrum; eleverna ska i historieämnet använda sin kunskap och tillämpa den för att förklara och tolka, för att värdera källor och för att med teorier och begrepp utreda, förklara och dra slutsatser. Historieanvändning (historiebruk) har också tillkommit som en viktig beståndsdel i ämnet. En annan förändring innebar att ett centralt innehåll i kurserna framgår av kursplanerna. En tredje förändring var att kunskapskrav anges som elevernas förmågor ska bedömas i relation till. Kunskapskraven är ambitiösa, vilket också har föranlett kritik från såväl lärare som debattörer.³

Trots att syfte och innehåll skulle tydliggöras i 2011 års styrdokument har dessa kritiserats och mött visst motstånd. Syftena beskrivs inte längre med vida beskrivningar som ”kunskap om”, ”kunskap i”, ”insikt i” för att nämna några exempel ur kursplanen från 1994, utan som en mer aktiv syn på kunskap i form av elevernas förmågor att utföra handlingar som att granska och värdera källor för att ta ett exempel. Även om avsikten i de nu gällande styrdokumenterna var att betona kunskapens tillämpbarhet och mångsidighet, kan formuleringarna anses vaga. En förklaring till kritiken kan vara att syftena kräver mer av undervisningen och mer av bedömningen. Elevers aktiva hantering av kunskap är svårare att bedöma än då eleverna reproducerar eller konfirmerar ett inlärt stoff. I augusti 2020 fastställde regeringen en reviderad kursplan för grundskolans historieundervisning där fokus återigen läggs på mer grundläggande ”kunskaper om”.⁴

En kvalitativ syn på kunskap innebär bland annat att den kan utvecklas, att den kan kvalificeras och att den kan tillämpas. En sådan kunskapssyn står i centrum för gymnasieskolans ämnesplan för historia. Förmågorna innebär att eleven utför kognitiva, eller för den delen praktiska, operationer med den kunskap man har och den kunskap man utvecklar.⁵ Aktiv och passiv kunskap framstår som intressanta begrepp i relation till forskningen om bedömning.

Det centrala innehållet i de grundläggande historiekurserna på gymnasiet (Historia 1a1 och Historia 1b) lägger tonvikten huvudsakligen vid historien efter 1800.⁶

³ Pedagogen Stefan Sellbjer har i olika sammanhang debatterat upplevda otydligheter i kunskapskraven på olika nivåer i skolsystemet. Se Sellbjer (2018), s. 2.

⁴ Den reviderade kursplanen gäller från och med 2021-07-01. https://www.skolverket.se/download/18.32744c6816e745fc5c31737/1576593375276/HISTORIA_GR.pdf

⁵ Se FUER-modellen i Körber (2011), s. 148–149.

⁶ Ämnesplanen, centralt historia, Historia 1b.

Tanken bakom denna begränsade kronologiska horisont är att de delar av historien som har behandlats i grundskolan inte ska repeteras. De nu gällande styrdokumentet för de olika skolformerna bygger således på varandra och förutsätter att eleverna har med sig kunskaper från tidigare stadier. Många gymnasielärare uppfattar att eleverna inte har nödvändiga kunskaper från grundskolan, utan väljer att i likhet med tidigare tradition utförligt behandla historien från och med flodkulturer och antiken och framåt. Konsekvensen blir att undervisningen riskerar att inte ge tillräckligt utrymme till de mer moderna epoker som kursen ska behandla.

Ett forskningsläge och en teoretisk utblick

För att lärare ska kunna göra välgrundade bedömningar krävs underlag. En allmän uppfattning är att skriftliga prov är den vanligast förekommande examinationsformen och kunskapen om dem är därför av stor betydelse.⁷ Forskning om prov, bedömning och betygsättning har under de senaste två decennierna intensifierats, såväl nationellt som internationellt. Generella frågor om bedömning pekar på de utmaningar och svårigheter som den är behäftad med. Detta avsnitt av kapitlet presenterar några tidigare forskningsresultat i form av fyra ”fästpunkter” som den här studien är förankrad i.

Den första fästpunkten handlar om vad lärare bedömer. Historiedidaktisk forskning om bedömning består i en svensk kontext till största delen av studier där skriftliga uppgifter och lärares bedömning av elevernas skrivna svar utgör materialet. Studiernas fokus har legat på att visa, och ibland värdera hur lärare hanterar sitt bedömningsuppdrag.⁸ Resultat, från främst David Rosenlunds forskning, visar att såväl prov som andra typer av examinationer, liksom historielärares bedömning, är tydligt inriktad mot innehålls- och minneskunskaper, och att historiska kunskaper som förmågor kommer på undantag.⁹ Bilden av bedömningens fokus stärks genom studier av hur klassrumsbedömningar går till och vilka kunskapsstyper som premieras. Även här utgör innehållskunskaper en grundläggande kunskapsbas, även om andra aspekter av historiska kunskaper också beaktas.¹⁰ Det är inte oväntat att innehållsfrågor betonas, men det är noterbart att de förmågor som de nationella styrdokumentet stipulerar får liten betydelse.

⁷ Jönsson (2019), s. 14.

⁸ Berg & Persson (2020), s. 35.

⁹ Rosenlund (2016). I en tidigare studie visar Rosenlund att historielärare på gymnasiet koncentrerar bedömningsfokus till en begränsad del av de aspekter som ska bedömas enligt styrdokumentet. Studien avser den tidigare läroplanen från 1994, men visar uppseendeväckande nog att förordningstexten efter 15 år fortfarande inte följs i lärarnas myndighetsutövning. Rosenlund (2011).

¹⁰ Friberg (2017).

Också andra aspekter spelar in, vilket utgör en andra fästpunkt. Det finns en stor variation såväl mellan som inom skolor i hur betygen sätts. Normrelaterad (relativ) bedömning, där elevernas prestationer värderas i förhållande till andra elever, lever fortfarande kvar och påverkar betygen. Dessutom spelar sådant som elevens sociala bakgrund och kön in.¹¹ Elevers personliga egenskaper vid betygsättningen uppmärksammas också, vilket Ilona Rinne har visat. En slutsats i hennes studie är att många lärare betonar elevernas personliga egenskaper som betydelsefulla för betyget. Uttalanden som ”god insats”, ”gott deltagande” eller ett konstaterande att arbeten har lämnats in är vanliga.¹² Detta belyser en kompensatorisk betygsättning, där elevernas olika nivåer av ämneskunskaper kompenseras av deras socioemotionella kompetenser. Det förekommer också att elever som kämpar med skolarbetet och som kanske ligger på gränsen till ett godkänt betyg kan kompenseras genom att läraren tar hänsyn till deras personliga egenskaper. Läraren kan välja att ge ett godkänt betyg utifrån andra kompetenser än ämneskunskaper om en elev annars riskerar att tappa motivationen för sitt skolarbete.¹³

Ytterligare en aspekt som spelar in då lärare bedömer elevers kunskaper i historia är då värdefrågor på etisk och/eller moralisk grund finns med i bilden. Det kan råda motsättningar mellan fakta och moral liksom mellan kritiskt tänkande och värdegrund i historieundervisningen, och även i bedömningsssammanhang, vilket har undersökts av Fredrik Alvén. Alvén visar att många lärare vid bedömningen av elevsvaren tog större hänsyn till elevernas uttryck för moral och värdegrund än till deras historiska kunskaper och förmåga att tänka kritiskt.¹⁴

Frågan om bedömningsstöd utgör den tredje fästpunkten för vår studie. Läroplanen från 2011 har kompletterats med kommentarmaterial och bedömningsstöd för att hjälpa lärarna att tolka skrivningarna i läroplanen, men det faktum att lärare tolkar styrdokumentet olika kan ändå inte undvikas. Lärares tillvägagångssätt vid bedömning formas av flera faktorer. Däribland finns lärarnas tidigare erfarenheter av bedömning (i rollen som elev, student och lärare), deras värderingar och övertygelser om vad som utgör giltiga och användbara bevis på elevers redovisade kunskaper, lärarnas kunskap om bedömningsteori och förekomsten av bedömningspolicier.¹⁵

I flera kommuner i Sverige har satsningar på sambedömning av exempelvis na-

¹¹ Korp (2011), s. 73.

¹² Rinne (2014), s. 146.

¹³ Klapp (2015), s.74–75. Se också Allal (2013), s. 27.

¹⁴ Alvén (2017).

¹⁵ DeLuca (2018), s. 365.

tionella prov gjorts, där grupper av lärare har träffats regelbundet för att diskutera bedömning. ”Teacher Learning Communities” (TLCs) är benämningen på en form av sambedömning som lanserats av den brittiske utbildningsforskaren Dylan William.¹⁶ När lärare diskuterar bedömning i sådana grupper ligger fokus ofta på formativ bedömning. Att lärare deltar i sambedömningssammanhang behöver dock inte innebära att de ändrar sin bedömning i praktiken. Det är inte klarlagt i forskningen om sambedömning kan bidra till ökad samstämmighet. Forskningen tyder på att skillnader i betygsättning kan bero på att lärare tolkar styrdokumentet olika, saknar en gemensam syn på hur elevprestationer ska bedömas och kan sätta olika omdömen även om de är överens om vilka kriterier som ska användas vid bedömningen.¹⁷

Den fjärde fästpunkten handlar om typen av provuppgifter. När det gäller prov och provuppgifter pågår en långdragen och ibland polariserad diskussion om huruvida öppna frågor eller flervalsfrågor är att föredra och vilken kunskapssyn och kunskapstyp de båda kan mäta. Flervalsfrågor innebär en hjälp för elever att besvara frågor. Med samma argument kan exempelvis läs- och skrivsvaga elever få stöd genom att kunna välja mellan färdigformulerade svarsalternativ. Resonemanget håller dock inte fullt ut om svarsalternativen innehåller likartade eller närliggande formuleringar i syfte att inte vara alltför enkla att välja emellan. I så fall blir läsförmågan trots allt avgörande för hur eleverna klarar provet. När elever besvarar flervalsfrågor använder de generella förmågor som läsförmåga, ordkunskap och tidigare erfarenheter av hur prov brukar vara utformade – testwiseness, eller på svenska provsvarskompetens.¹⁸ Flera studier av flervalsfrågor visar att elever läser svar, jämför dem och efterhand utesluter alternativ med hjälp av sin provsvarskompetens snarare än att använda de ämnesspecifika kunskaper och förmågor som provuppgiften avser att mäta.¹⁹

Validiteten mellan uppgift och innehåll kan antas öka om frågor med på förhand givna svarsalternativ används. Dessutom underlättas bedömningsarbetet till en enklare kontroll av om kryssen har satts i rätt rutor. Jönsson, Rosenlund och Alvéén visar dock att validiteten inte ökar, utan att frågetypen snarare kan leda rättande lärare fel, eftersom språkliga och generella förmågor liksom provsvarskompetens riskerar leda till att lärare övervärderar elevens kunskaper i det specifika ämnet.²⁰

¹⁶ Jönsson & Thornberg (2014), s. 387.

¹⁷ Jönsson & Thornberg (2014), s. 392.

¹⁸ Jönsson, Rosenlund & Alvéén (2017), s. 9.

¹⁹ Smith, Breakstone & Wineburg (2019), s. 131–132. Se också Hamilton, Nussbaum and Snow (1997), s. 196–198, samt kapitlet av Rudnert & Bruér i denna bok.

²⁰ Jönsson, Rosenlund & Alvéén (2017), s. 10, Reich (2015), s. 228–229.

Öppna frågor har fördelen att de ger eleven möjlighet att redogöra för saker, att resonera och att koppla samman kunskaper, erfarenheter och nya intryck eller förhållanden. Även här finns dock nackdelar i så måtto att elevers skrivförmåga kan bli en begränsande faktor. Likaså utvecklar elever en förmåga att strukturera en text och att uttrycka sig på ett sätt som de tror att lärare vill ha, även detta är exempel på provsvarskompetens. Det kan också förekomma kombinationsuppgifter vilket innebär att eleven först tar ställning till ett av flera alternativ och därefter ger ett fritt formulerat svar.

Provuppgifter och förutsättningar för bedömning

Att konstruera uppgifter som tillsammans bildar ett bedömningsunderlag i form av ett prov som kan säga något om vad provtagaren kan om ett specifikt innehåll är ett professionellt yrkeskunnande som bygger både på teoretisk kunskap och praktisk erfarenhet. För åk 9 genomförs årligen nationella prov i historia där lärare kan se exempel på uppgifter och med hjälp av bedömningsanvisningar bilda sig en uppfattning om hur svar på dessa uppgifter kan bedömas. På gymnasiet är det upp till den enskilde läraren, eller den enskilde läraren tillsammans med kollegor, att konstruera de prov varmed elevernas kunskaper testas i ämnet historia.

När lärare konstruerar prov är det ett omfattande arbete som genomförs. Att säga att det handlar om att formulera ett antal uppgifter om ett visst innehåll gör inte rättvisa åt en sådan process. Ett prov behöver relatera till det stoff som har behandlats i undervisningen. Det behöver pröva de kunskaper som eleven ska ha utvecklat och det behöver beakta styrdokumentens beskrivningar av såväl vilket innehåll eleverna förväntas känna till som de sätt som eleverna ska visa sina kunskaper om detta innehåll på.

Uppgiftstyperna i ett prov kan variera, men uppgifter där eleverna förväntas formulera sina svar i skrift är vanliga i historieämnet. Eftersom det finns begränsningar när det gäller hur många uppgifter elever rimligtvis hinner besvara under den provtid som står till förfogande kan de mest utmärkande dragen för en epok hamna i fokus samtidigt som andra perspektiv väljs bort. Utöver innehållet behöver läraren som konstruerar provet också fundera på hur uppgifterna ska konstrueras för att eleven ska ges möjlighet att exempelvis visa i vilken utsträckning eleven kan föra ett nyanserat resonemang och då måste uppgiften formuleras så att detta tydligt framgår. Dessutom påverkar uppgiftens konstruktion elevernas möjlighet att utföra den på det sätt som läraren har avsett. Historieämnet rymmer stora mängder stoff, men också flera olika teorier och begrepp. Genom proven och deras utformning ges elever möjligheter att visa på samband och sammanhang. Det är också tidseffektivt att täcka in stora delar av det som ska testas med hjälp av färre uppgifter. Exempelvis

kan en uppgift som handlar om ett specifikt innehåll (referensramskunskaper) även inbegripa källhantering och historieanvändning. Det ställer i sin tur krav på lärarens dokumentation av hur ett elevsvar kan ge belägg för olika nivåer inom dessa områden i en och samma uppgift, eftersom elevens kunskaper behöver värderas i relation till kunskapskraven vid betygsättningen.

Elevernas betyg bygger på de kunskaper de visar och en av de mest frekventa examinationsformerna för att visa sina kunskaper i historia är skriftliga prov. Med anledning av detta ska uppmärksamhet nu riktas mot enskilda provuppgifter, sammansättningen av flera uppgifter till ett prov och hur elevernas svar bedöms.

Nationella prov

Under 2010-talet beslutade regeringen att nationella prov skulle genomföras i fler ämnen och kurser på grundskolan och gymnasieskolan än vad som hade varit fallet tidigare. Syftet var tredelat och innebar för det första att stödja likvärdig och rättvis bedömning och betygsättning.²¹ Genom att ge konkreta exempel på hur kunskapskraven kan prövas och bedömas, skulle lärare få stöd i sitt arbete. Just betoningen på stöd och inte på att använda proven som examensprov var tydlig. Skollagen har senare förtydligat att ”resultaten på nationella prov har större betydelse än andra enskilda underlag”.²² För det andra skulle proven fungera som en vägledning till hur syfte, innehåll och kunskapskrav ska tolkas. Tillhörande bedömningsmallar angav parametrar för bedömning. På så sätt blev de nationella proven ett led i implementeringsprocessen av de nya styrdokument. Avsikten med detta var att proven indirekt kunde leda till ökad måluppfyllelse för eleverna. Därtill, och för det tredje, avsåg regeringen att proven skulle ge underlag för analys av hur kunskapskraven uppfylls. Detta gällde dock främst grundskolan, där de nationella proven var obligatoriska.²³

Ur ett internationellt perspektiv är det ovanligt att de nationella proven bedöms och betygsätts av undervisande lärare, vilket är fallet i Sverige. Ett målrelaterat betygssystem används exempelvis även i de andra nordiska länderna och lärarnas autonomi vad gäller betygsättning är stor, men en tydlig skillnad är att de nationella proven, som dock inte är obligatoriska överallt, i övriga nordiska länder rättas och hanteras av speciella myndigheter.²⁴

De nationella kursproven för gymnasiet genomfördes under åren 2015–2017 på

²¹ <http://skolverket.se/bedomning/nationella-prov> (Avläst 2020-04-17).

²² <https://www.skolverket.se/om-oss/press/pressmeddelanden/pressmeddelanden/2018-10-29-nya-rad-for-mer-rattvisande-och-likvardiga-betyg>. (Avläst 2020-03-05).

²³ <http://skolverket.se/bedomning/nationella-prov> (Avläst 2020-04-17).

²⁴ Rinne (2015), s. 38.

uppdrag av Skolverket och deras innehåll, kunskapssyn och bedömningsgrunder var godkända av Skolverket. Proven är därmed att betrakta som sanktionerade av Skolverket. Kursproven och ämnesproven i historia bygger på vetenskaplig grund i relation till historiedidaktisk teori och bedömningsteori samt frågor om validitet mellan provfrågor och ämnets och kursens syfte, innehåll och kunskapskrav. I elevernas provhäften framgick vilka förmågor som respektive provuppgift prövade och hur bedömningen skulle genomföras. Flera provuppgifter gav också handfasta tips till eleven och mallar att använda för att komma igång med att lösa provuppgiften i enlighet med dess funktion.

De nationella proven för grundskolans årskurs 9 har genomförts årligen sedan 2013. Varje år har provkonstruktörerna också genomfört en lärarenkät i syfte att få en bild av hur verksamma lärare upplever att proven fungerar.²⁵ Enkätsvaren visar att 70–80 % av lärarna i årskurs 9, med viss variation mellan åren, uppgav att proven i historia fungerar bra. Drygt 70 % av lärarna svarar att proven har hjälpt dem att tolka kunskapskraven i kursplanen. Lärarnas erfarenheter överensstämmer således tämligen väl med provens intentioner. Enligt enkätsvaren har proven gett inspiration till samtal om ämnet, om viktiga ämnes- och ämnesdidaktiska frågor samt om bedömning av kunskaper i ämnet. De lärare som var kritiska till proven har huvudsakligen invändningar mot kravnivå och provens omfattning.²⁶

När det gäller kursproven på gymnasiet finns inte motsvarande iakttagelser och resultat. För det första var kursproven frivilliga. Lärare kunde ladda ned proven från Skolverkets hemsida och sedan använda dem på de sätt som de ansåg lämpligt. Provkonstruktörerna har kunnat följa hur många gånger prov har laddats ned, men det finns inga belägg för om läraren (som den ena ytterligheten) endast har tittat på provet eller om det (som den andra ytterligheten) har masskopierats och använts i en hel skola eller i en hel kommun. Osäkerheten är alltså stor när det gäller användningsfrekvens. För det andra har det, på grund av nyss redovisade omständigheter, inte gått att samla in erfarenheter av och uppfattningar om proven från lärare.

Kursproven har konstaterats ha hög validitet mellan provfrågor och ämnesplanernas innehåll. Det är av stor betydelse att eleverna känner igen innehåll, begrepp med mera, så att de uppfattar att proven speglar undervisningen. I kursproven 2015, 2016 och 2017 täcktes delarna av det centrala innehållet i varierande grad. Proven för kursen Historia 1a1 lade tydlig tonvikt främst vid det centrala innehållets delar *Industrialiseringen och demokratisering*, följt av *Tolkning och användning av källor* samt uppgifter om *Historieanvändning* medan *Europeisk epokindelning* och *Historiskt*

²⁵ Källor till dessa uppgifter är de enkäter som har besvarats av lärare som har genomfört proven i sina klasser. Enkäterna förvaras hos provgruppen vid Malmö universitet.

²⁶ Ammert & Eliasson (2019), s. 71–72.

källmaterial fick mindre utrymme. Historia 1b lade fokus på *Olika historiska frågeställningar och förklaringar*.²⁷

När det gäller de fem målen för historieämnet, framträdde och prövades samtliga i kursproven, dock i olika omfattning. Allra mest förekommande var provuppgifter som prövade kunskaper om tidsperioder, händelser och förändringsprocesser samt förmågan att använda en historisk referensram. Näst därefter prövades förmågan att använda olika historiska teorier och begrepp. I tredje hand, och med lika hög frekvens, fick eleverna uppvisa förmågan att söka, granska och värdera källor samt att undersöka, förklara och värdera användningen av historia i olika sammanhang och under olika tidsperioder.²⁸

Provens frågetyp förändrades markant mellan de år som proven genomfördes. Provet för Historia 1a1 hade 2015 dubbelt så många öppna frågor som flervalsfrågor, vilket 2017 hade vänts till att provet bestod av fler flervalsuppgifter än öppna frågor. När det gäller Historia 1b är förändringen annorlunda. Under det första året var antalet flervalsfrågor hälften så många som antalet öppna frågor medan det 2017 inte förekom några flervalsfrågor, men dock ett litet antal kombinationsfrågor.²⁹ Mot bakgrund av att elevernas förmågor och resonemang ska bedömas, är det tämligen logiskt att antalet flervalsfrågor är få. Flervalsfrågor kan uttrycka provkonstruktörens resonemang och redogörelser, men inte elevens. Eleven kan välja eller gissa mellan alternativ som provkonstruktörerna har formulerat i förväg.³⁰

Den huvudsakliga innehållstypen av historia som framträdde i båda kursproven var politisk historia, följd av socialhistoria och ekonomisk historia. En stark dominans för makrohistoriska perspektiv, som behandlar processer, förlopp och händelser på samhällsnivå – nationellt och/eller internationellt – råder. Därtill dominerar strukturperspektiv över aktörsperspektiv. Denna provprofil är logisk med tanke på att styrdokumentens centrala innehåll stipulerar stora och övergripande historiska sammanhang. I så måtto ger proven uttryck för en tämligen traditionell syn på historieämnet och torde således upplevas som förväntad av elever och lärare. Samtidigt kan en traditionell typ av historia verka konserverande och motverka andra historiska perspektiv såsom enskilda människors historia eller synliggörandet av historievetenskapliga rön när det gäller postkoloniala frågor och genusbaserade perspektiv som idag är allt mer frekventa.³¹

²⁷ Ammert & Eliasson (2019), s. 50–52 och s. 81.

²⁸ Ammert & Eliasson (2019), s. 35–37.

²⁹ Ammert & Eliasson (2019), s. 37–39.

³⁰ Rodriguez (2016), s. 263. Se också Wendell & Olofsson i denna antologi.

³¹ Ammert & Eliasson (2019), s. 55–57.

Att konstruera provuppgifter

När en lärare ska konstruera ett prov har vederbörande många frågor att ta ställning till. Ett axplock av dem följer här. Hur många uppgifter är ett rimligt antal i relation till den tid eleverna har på sig för att besvara uppgifterna? Vilket innehåll ska finnas representerat i provuppgifterna? Hur ska elevernas resultat bedömas? Ska provets olika uppgifter dokumenteras separat och för respektive förmåga eller ska de vägas samman till ett provresultat och hur ska i så fall viktningen mellan olika uppgifter göras på ett rättvisande sätt? Finns det elever som har svårt att på kort tid tillgodogöra sig för dem nya texter som behövs för att lösa en viss uppgift eller bör uppgiften istället byggas på att ett redan känt textstycke används som utgångspunkt? Har innehållet i uppgifterna stöd i styrdokumenten och i den undervisning som har bedrivits? Testar provfrågorna det som ska testas i relation till styrdokumenten eller testar provfrågorna något annat?

Elever behöver förberedelser inför prov på två specifika sätt, dels vill de veta vad de ska läsa på inför provet, dels behöver de veta på vilket sätt de ska presentera sina svar. Vad eleverna ska läsa handlar ofta om att läraren anger vilka texter, bilder, filmer eller annat material som eleverna behöver sätta sig in i inför provtillfället. Hur eleverna ska presentera sina svar är en lite mer komplicerad fråga. Att skriva orsaker till första världskriget i punktform är inte att föra ett nyanserat resonemang och eleverna behöver därför även få träning i hur de ska presentera sina svar. Därmed inte sagt att språklig korrekthet är avgörande. Läraren kan visa tidigare provuppgifter med tillhörande anonyma elevsvar som utgångspunkt och använda dessa som underlag för en diskussion med eleverna om vad som är ett utvecklat svar eller ett utvecklat och nyanserat svar och hur olika elevsvar bedöms. I Skolverkets bedömningsmaterial finns uppgifter med anonyma elevsvar som kan användas om läraren inte har egna exempel.³²

Analys av autentiska provuppgifter

Nedan diskuteras ett urval av autentiska provuppgifter som har konstruerats av verksamma lärare. Provuppgifterna är en del av det empiriska materialet till en licentiatuppsats om helhetsbedömningar i gymnasieskolans kurs Historia 1b. I undersökningen har sex historielärare följts under läsåret 2018/2019. Samtliga lärares examinerande uppgifter i kursen Historia 1b har analyserats i relation till gällande styrdokument med ett analysverktyg som utgår från Blooms reviderade taxonomi, men som har anpassats för att stämma överens med kursen Historia 1b på så sätt att

³² Se exempelvis <https://www.skolverket.se/undervisning/kallsidor/bedomningsstod-i-gymnasieskolan-och-komvux-gymnasial-niva/bedomningsstod-i-historia-pa-gymnasial-niva>

kunskapsstyperna i Blooms reviderade taxonomi har ersatts med kursens förmågor *referensramkunskaper*, *begreppsanvändning*, *källhantering* och *historieanvändning*. Samstämmigheten mellan varje lärares totala antal uppgifter under kursen Historia 1b och styrdokumentet har därefter beräknats med hjälp av Porters index. Under läsåret intervjuades varje lärare vid flera tillfällen och fick ”tänka högt” om hur hon eller han hade bedömt elevsvar. Uppgifterna nedan har valts ut i syfte att analysera variationen av uppgifter i materialet.³³

Ett exempel på en provuppgift där elevens svar kan ge belägg för C i gymnasiet kurs Historia 1b kan se ut så här:

Första världskriget – bakgrund, översiktligt förlopp och konsekvens.

(Lärare Billie, prov 2)

Uppgiften är öppen och den vägledning eleven ges i hur omfattande svaret ska vara är ”besvara frågan utförligt”. Vad som räknas som utförligt kan eleverna ha sett exempel på inför provet, men i instruktionen finns ingen ytterligare information om vad som anses vara ett utförligt svar.

Uppgiften är formulerad på ett sätt som antyder att det finns ett korrekt svar på frågan om bakgrund och konsekvens. Uppgiften hade kunnat specificeras med tydligare instruktioner om vilka delar av bakgrunden som bör finnas med i svaret, kanske genom att ange några exempel på perspektiv. Ungefär hur långt bak i tiden sträcker sig bakgrunden? Ska svaret innehålla förklaringar som återfinns längre tillbaka i tiden (exempelvis nationalism och industrialisering) eller är det den mer närliggande bakgrunden med utlösande orsaker – som skotten i Sarajevo – som åsyftas eller är det kanske både och? Att skriva om krigets översiktliga förlopp kräver en hel del text. Även här kan uppgiften specificeras genom att lyfta fram några specifika händelser eller liknande som eleverna ska beskriva förloppet av. Vilken konsekvens av första världskriget som eftersöks i uppgiften är svårt att veta. Kanske har det blivit ett skrivfel där det skulle ha stått ”konsekvenser” i plural. För eleven som sitter med provuppgiften framför sig är det dock en väsentlig skillnad. I bedömningssituationen kan det bli svårt för läraren att hantera elevsvar som innehåller en konsekvens, vilket är vad som efterfrågas, och elevsvar som innehåller flera olika konsekvenser.

Enligt kunskapskraven för Historia 1b krävs för betyget C bland annat att eleven utförligt kan redogöra för förändringsprocesser och olika tolkningar av dem, jämföra de olika tolkningarna, förorda en av dem och med enkla omdömen motivera sitt svar,

³³ Provmaterialet förvaras hos författarna. Lärarna är avidentifierade och benämnda med fiktiva namn.

utförligt redogöra för förloppen av händelseprocesserna och händelserna samt deras orsaker och konsekvenser. Provpuppgiften, så som den är formulerad ovan, innehåller inte tydliga instruktioner om att eleven förväntas redogöra, resonera och motivera i sitt svar för att visa belägg för kunskaper på C-nivå.



Sårade tyska och brittiska soldater i anslutning till slaget vid Somme den 19 juli 1916. En uppgiftsinstruktion måste formuleras så att den ger goda möjligheter för eleven att leva upp till kunskapskraven. Fotograf okänd. Bildkälla: Wikipedia Commons.

En annan elevgrupp i kursen Historia 1b genomför en examination om första och andra världskriget muntligt vid ett seminarium. Eleverna har fått skriftliga instruktioner i förväg där uppgiftens syfte i relation till ämnesplanen finns specificerat tillsammans med hänvisningar till delar av det centrala innehållet. I instruktionen finns även seminarieuppgifterna med tillhörande kunskapskrav för Historia 1b. De uppgifter som rör första världskriget är uppdelade i tre kategorier med rubriker enligt följande:

<p>Tolka historien</p> <ul style="list-style-type: none"> • Vem/vad bär skulden till första världskriget?
<p>Samband</p> <ul style="list-style-type: none"> • Vilka förhållanden i nutiden kan förklaras med hjälp av utvecklingen under världskrigen?
<p>Framtiden</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hur tror du första- och andra världskriget påverkar Tysklands politik idag och i framtiden? • Hur tror du första- och andra världskriget påverkar Rysslands politik idag och i framtiden?

(Lärare Kim, prov 3)

Eleverna har haft möjlighet att förbereda sig inför seminariet eftersom de har fått uppgifterna i förväg tillsammans med information om vad som kommer att bedömas för de olika nivåerna. Det tål att påpekas att det inte räcker för eleverna att ur minnet kunna redogöra för samtliga svar eftersom ett seminarium innebär att delta i en diskussion, vara beredd på att utveckla sina svar, svara på eventuella följdfrågor och liknande. Enligt kunskapskraven krävs att eleven för betyget E översiktligt kan redogöra för olika tolkningar, för betyget C utförligt kan redogöra för tolkningar och dessutom jämföra tolkningarna, förorda en av dem och motivera sitt val med enkla omdömen, och slutligen för betyget A utförligt och nyanserat redogöra för olika tolkningar, jämföra de olika tolkningarna, förorda en av dem och motivera sitt val med nyanserade omdömen. Den elev som förbereder sig på att besvara frågan om vad/vem som bär skulden till första världskriget genom att lära sig ett enda exempel står sig slätt om någon annan i seminariegruppen får ordet först och använder det exemplet. Uppgiften kräver således att eleverna är insatta i skuldfrågan och kan redogöra för den ur olika perspektiv i den gemensamma diskussionen.

De båda andra delarna i seminarieuppgiften pekar på att en utvidgad men också komplex syn på det förflutna är närvarande i nutiden och i tankar om framtiden, det vill säga ger uttryck för ett historiemedvetande. Uppgifterna kan passa bra vid en diskussion i seminarieform, eftersom det inte finns ett enda givet svar. Eftersom samtiden och framtiden hanteras avskilt från det förflutna riskerar det dock att leda till spekulationer och att det som eleverna ”tror” hamnar i fokus.

För en tredje elevgrupp i kursen Historia 1b är examinationsuppgiften om första världskriget utformad enligt nedan. Här kan elevernas svar ge belägg för betyget A.

Utgå från artikeln/artiklarna du läst och identifiera orsakerna till första världskrigets utbrott som tas upp i texten/texterna. Jämför och resonera kring de olika orsaksförklaringarna. Glöm inte att källhänvisa!

För ett godkänt resultat räcker det med att du utgår från någon av artiklarna, men för att kunna resonera utförligt och nyanserat krävs att du jämför synen i de olika artiklarna.

(Lärare Mika, prov 4)

Här är uppgiften tydligt avgränsad, eleverna kan med hjälp av markörer – som att identifiera, jämföra, resonera, källhänvisa och resonera – strukturera sin text för att besvara uppgiften.

I det här fallet har eleverna i förväg fått förbereda sig genom att läsa olika artiklar om orsaker till första världskrigets utbrott. Artiklarna är publicerade i olika länder och har olika perspektiv på orsakerna till utbrottet. Därefter har eleverna diskuterat innehållet i artiklarna i tvärgrupper för att tillsammans identifiera skillnader och likheter.

I kunskapskraven finns stöd för denna uppgiftsformulering. För betyget A krävs där att eleven utförligt och nyanserat kan redogöra för förändringsprocesser och händelser under olika tidsperioder samt för olika tolkningar av dem. Eleven ska kunna jämföra de olika tolkningarna, förorda en av dem och med nyanserade omdömen motivera sitt val. Dessutom ska eleven utförligt och nyanserat kunna redogöra för förloppen av förändringsprocesserna och händelserna samt deras orsaker och konsekvenser.³⁴

Förutsättningar för bedömning

Uppgifterna som presenterats ovan är ryckta ur sitt sammanhang och kan av läsaren av denna bok uppfattas som otydliga trots att eleverna som ska skriva provet är väl medvetna om hur de förväntas besvara uppgifterna. Det empiriska materialet visar att vissa lärare som ingår i undersökningen arbetar med instuderingsuppgifter där eleverna får tillgång till ett antal frågor och har möjlighet att med hjälp av dessa träna på innehållet innan det är dags att skriva prov. Provet kan sedan bestå av ett urval av de uppgifter som eleverna har fått tillgång till i förväg och eventuellt någon ytterli-

³⁴ Skolverket, Ämnesplan Historia 1b.

gare fråga som inte är känd av eleverna. Andra lärare i undersökningen lämnar aldrig ut några provfrågor i förväg och i deras undervisningsgrupper skriver eleverna prov som uteslutande består av i förväg okända uppgifter.

Det kan finnas situationer där det är lämpligt att ge eleverna viss information inför ett prov. Ett exempel skulle kunna vara att eleverna ska skriva en längre essäliknande text i historia under 90 minuter. Då kan det finnas skäl att i förväg beskriva vilka områden som är möjliga att skriva om men utan att lämna ut hela instruktionen. Samma sak kan gälla vid ett seminarium där tiden är dyrbar och behöver användas för diskussion och utbyte av tankar, tolkningar och slutsatser. I exemplen ovan finns uppgifterna i instruktionerna till ett seminarium tillsammans med uppgifter om vad som bedöms. Ett seminarium är en examinationsform där läraren kan be eleven att förtydliga sina svar, utveckla dem eller sätta dem i relation till något som en annan elev säger. Då är det viktigt att eleven kommer till seminariet väl förberedd. Att däremot i förväg lämna ut instuderingsuppgifter som är identiska med skriftliga provuppgifter kan i sämsta fall leda till att eleverna endast lär sig svaren på uppgifterna. Ju tydligare lärare redogör exakt för vad eleverna ska lära sig, desto större risk är det att de bara lär sig just detta.³⁵ Memorerad kunskap är väsentlig, men för att samtliga kunskapskrav för Historia 1b ska uppfyllas behöver eleven även kunna överföra kunskap och använda den i nya situationer.

Att bedöma det som bedömas ska – sammanfattande slutsatser
Avslutningsvis ska sägas något om de utmaningar, problem och möjligheter som kan identifieras på basis av den genomförda studien. Först av allt måste betonas att provuppgifter är väsentliga underlag för att lärare ska kunna genomföra rättssäker bedömning och sätta så rättvisande betyg som möjligt. För att lärare ska kunna konstruera provuppgifter måste de både behärska ämnet och kunna tolka de syften och bedömningskriterier som framgår av styldokumentet. Mot bakgrund av att ämnesplanerna från 2011, inte minst den för historieämnet, är ambitiösa och mångfaceterade, krävs i praktiken större kunskap om ämnet och om bedömning än tidigare.

De frivilliga nationella kursproven för gymnasiet som tidigare erbjöds gav lärare vägledning till hur historieämnets syften, innehåll och kunskapskrav skulle tolkas. De gav också vägledning till hur provfrågor kan utformas för att allsidigt pröva elevernas förmågor. I proven framträdde en innehållsligt tämligen traditionell bild av historieämnet, med frågor om tidsperioder, händelser och förändringsprocesser i centrum och ur ett makro- och strukturperspektiv. Dock prövades samtliga förmågor som föreskrivs i styrdokumentet. Förmågorna implicerar att elever visar att de

³⁵ Klapp (2015), s.159.

utför något, vilket uttrycker en aktiv kunskap. Proven hade således kapacitet att testa elevernas förmågor i form av aktiv kunskap så som de beskrivs i kunskapskraven. Dessa provuppgifter bör fortsatt ses som en viktig resurs som historielärare på gymnasiet kan använda som modell när de prövar elevernas förmågor.

Den stickprovsstudie som genomförts på verksamma lärares autentiska prov visar att lärares provuppgifter är av varierande form. Detta är naturligt, eftersom lärare och elever arbetar på olika sätt i skiftande didaktiska former och med skiftande pedagogisk utgångspunkt. Stickprovsundersökningen har identifierat exempel på hur lärare på olika sätt formulerar provuppgifter som i olika mån låter eleverna uppvisa de förmågor som föreskrivs i de nationella kunskapskraven. Något av exemplen ger vid handen hur en vagt formulerad uppgift sannolikt leder till osäkerhet bland eleverna som ska svara när det gäller hur omfattande svar som ska ges, hur många perspektiv som ska diskuteras, hur långt tillbaka bakgrundsresonemangen ska sträcka sig och så vidare. Dessutom torde det vara besvärligt för läraren att rättssäkert bedöma dessa elevers kunskaper. Andra provuppgifter preciserar tydligt vad eleverna förväntas redovisa och hur svaren kommer att bedömas.

Fyra slutsatser kan dras utifrån de autentiska provuppgifter som samlats in och analyserats: Den första är att lärarens formulering av uppgifter styr förutsättningarna för elevernas möjligheter att visa sina kunskaper vid examinationstillfället. Den andra är att det förekommer genomtänkta och genomarbetade provuppgifter som möjliggör för eleverna att uppvisa olika förmågor. Öppna frågor där eleverna ges möjlighet att använda kunskaper och resonera utifrån olika perspektiv är exempel på detta. Den tredje slutsatsen är att vissa provuppgifter i flera avseenden inte svarar mot ämnesplanens intentioner och tvärtom gör det svårt för eleverna att visa att de uppnår kunskapskraven. Slutna frågor och frågor som endast kräver ett kortare svar gör att elevens fulla potential i form av nyanserade resonemang inte kan visas. Den fjärde slutsatsen är att provuppgifterna och deras utformning i det undersökta urvalet framstår som så ojämna att bedömningen av svenska gymnasieelevers kunskaper riskerar att inte bli likvärdig.

Referenser

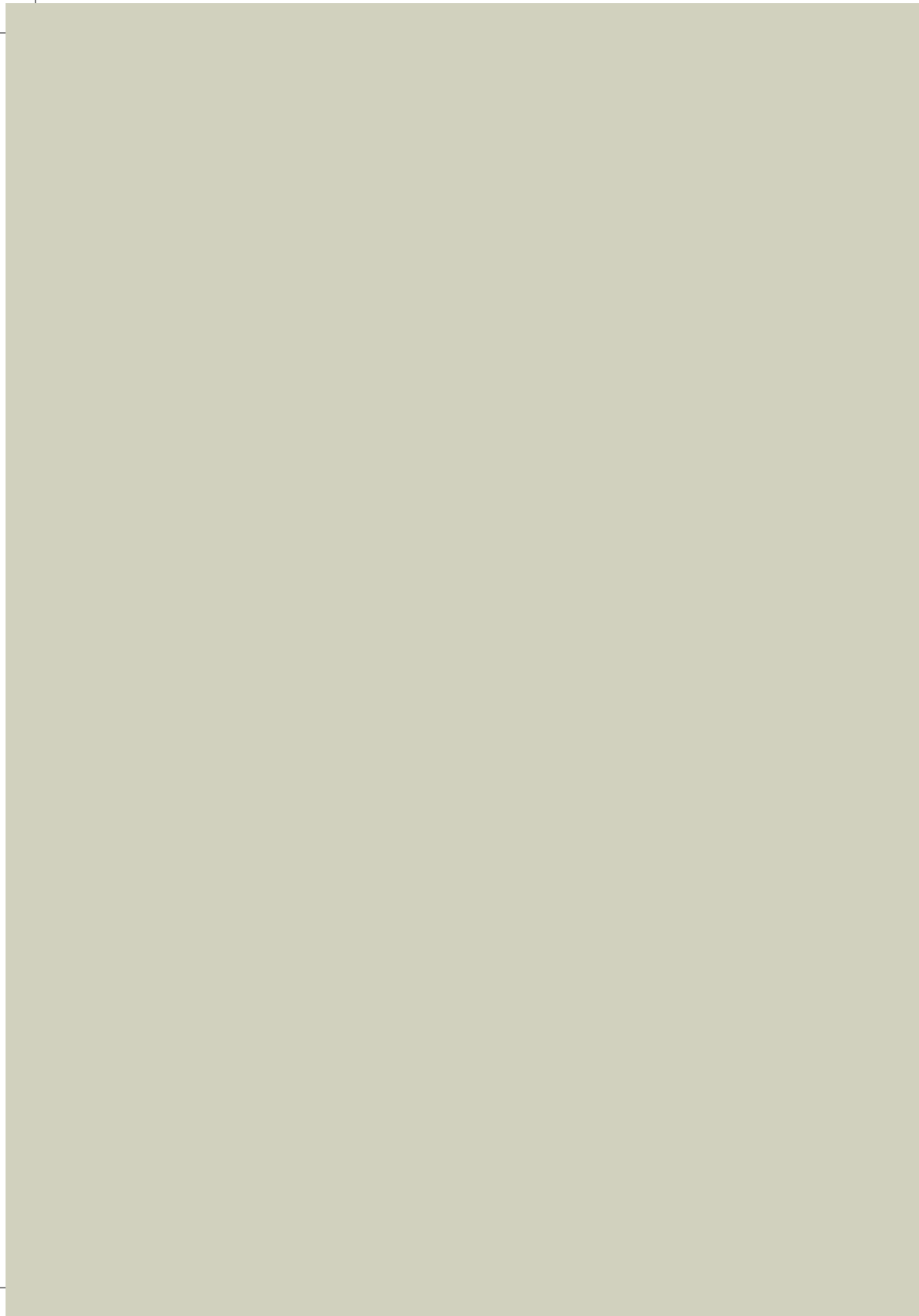
Otryckt material

Samling av sex historielärares prov och uppgiftsinstruktioner genomförda i kursen Historia 1b under läsåret 2018/2019, Linnéuniversitetet.

Litteratur

- Allal, Linda (2013), "Teachers' professional judgement in assessment: a cognitive act and a socially situated practice", *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 20 (20–34).
- Alvén, Fredrik (2017), *Tänka rätt och tycka lämpligt. Historieämnet i skärningspunkten mellan att föstra kulturbärare och förberedda kulturbyggare*, Malmö: Malmö högskola.
- Ammert, Niklas & Per Eliasson (2019), *Externa historieprov: En studie av validitetsfrågor*, Malmö: Skrifter med historiska perspektiv, No 19.
- Berg, Mikael & Persson, Anders (2020), "Graderande granskning och förklarade glapp: Svensk historie- och samhällskunskapsdidaktisk forskning om lärares bedömningspraktik 2009–2019", i *Norddidactica*, 1 (18–44)
- DeLuca, Christopher et al. (2018), "Teachers' approaches to classroom assessment: a large-scale survey", *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 25:4, s. 355–375
- Friberg, Henrik (2017), *Historielärares klassrumsbedömningar: innehåll och roll i ett historiedidaktiskt perspektiv*, Karlstad: Karlstads universitet.
- Gunnemyr, Per (2011), *Likvärdighet till priset av likformighet? En studie av hur och varför svenska och finländska historielärare på gymnasiet uppfattar att de påverkas av externa öproven i historia*, Lund och Malmö: Forskarskolan i historia och historiedidaktik.
- Hamilton, Laura S, Michael Nussbaum and Richard E. Snow (1997), "Interview procedures for validating science assessments", *Applied Measurement in Education* 10 (2) (181–200).
- Jönsson Anders, David Rosenlund and Fredrik Alvén (2017), "Complement or Contamination: A Study of the Validity of Multiple-Choice Items when Assessing Reasoning Skills in Physics", in *Frontiers in Education* 2:48 (1–11).
- Jönsson, Anders (2019), *Ren formativ bedömning: En ny bedömningspraktik*, Lund: Studentlitteratur.
- Jönsson, Anders & Thornberg, Pia (2014), "Samsyn eller samstämmighet? En diskussion om sambedömning som redskap för likvärdig bedömning i skolan", *Pedagogisk forskning i Sverige.*, 19, 4–5.
- Klapp, Ali (2015), *Bedömning, betyg och lärande*, Lund: Studentlitteratur.
- Korp, Helena (2011), *Kunskapsbedömning: vad, hur och varför?*, Stockholm: Skolverket.
- Körber, Andreas (2011), "German History Didactics: From Historical Consciousness to Historical Competencies – and Beyond?" in Bjerg, Helle, Claudia Lenz & Erik Thorstensen (Eds.), *Historicizing the Uses of the Past: Scandinavian Perspectives on History Culture, His-*

- torical Consciousness and Didactics of History Related to World War II*, Bielefeld: Transcript Verlag.
- Myndigheternas föreskrifter: handbok i författningsskrivning (Ds 1998:43), Stockholm, Statsrådsberedningen/regeringen, 1998.
- Reich, Gabriel A. (2015), "Measuring up? Multiple-Choice Questions", i Ercikan, Kadriye & Peter Seixas (Eds.), *New Directions in Assessing Historical Thinking*, New York: Routledge.
- Rinne, Ilona (2014), *Pedagogisk takt i betygssamtal: en fenomenologisk hermeneutisk studie av gymnasielärares och elevers förståelse av betyg*, Göteborg: Göteborgs universitet.
- Rodriguez, Michael C (2016), "Selected Response Item Development" i Lane, Suzanne, Mark M. Raymond & Thomas M Haladyna (Eds.), *Handbook of Test Development*", New York & London: Routledge.
- Rosenlund, David (2011), *Att hantera historia med ett öga stängt: samstämmighet mellan historia A och lärares prov och uppgifter*, Lunds universitet, Malmö: Malmö högskola.
- Rosenlund, David (2016), *History education as content, methods or orientation? a study of curriculum prescriptions, teacher-made tasks and student strategies*, Frankfurt am Main: Peter Lang Edition.
- Sellbjer, Stefan (2018), "Kunskapskrav för superbarn?", *Skola och samhälle*, Nr 26, 2.
- Skolverket, Ämnesplan Historia 1b, <https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/laroplan-program-och-amnen-i-gymnasieskolan/gymnasieprogrammen/amne?url=1530314731%2Fsyllabuscw%2Fjsp%2Fsubject.htm%3FsubjectCode%3DHIS%26tos%3Dgy&sv.url=12.5dfee44715d35a5cdfa92a3> Avläst 2020-03-13.
- Skolverket, Historia 1b, <https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/laroplan-program-och-amnen-i-gymnasieskolan/gymnasieprogrammen/amne?url=1530314731%2Fsyllabuscw%2Fjsp%2Fsubject.htm%3FsubjectCode%3DHIS%26tos%3Dgy&sv.url=12.5dfee44715d35a5cdfa92a3#anchor4> Avläst 2020-03-13
- Smith, Mark, Joel Breakstone & Sam Wineburg (2019) "History Assessments of Thinking: A Validity Study", *Cognition and Instruction*, 37:1, 118–144
- Vallberg Roth, Ann-Christine, Gunnemyr, Per, Londos, Mikael och Lundahl, Bo (2016), *Lärares förtrogenhet med betygssättning*, Malmö: Malmö universitet.
- Widén, Pär (2010), *Bedömningsmakten: berättelser om stat, lärare och elev, 1960–1995*, Linköping: Linköpings universitet.



Historiskt resonerande i skolan

En färdigdefinierad kompetens, en fråga om moralisk fostran eller en möjlighet att vidga elevers förståelse av vad som kan vara?

Inledning

Några högstadielärare samtalar om historieundervisning. De diskuterar särskilt vad det innebär för elever att föra välutvecklade historiska resonemang. Att kunna resonera utifrån olika perspektiv är viktigt att lära sig, men det är inte lätt i en tid när hela samhället präglas av polarisering.

PETER: Tyvärr försvåras ju det här av att vi lever i en samtid där, en samtid som inte är nyanserad. Det är extremt svårt att hålla flera bollar i luften. Ett dagsaktuellt exempel, det var ju en massa musiker och kulturpersonligheter, Thåström bland annat, som hade skrivit på något upprop om att Sverige skulle bojkotta melodifestivalen för att den går i Israel. Samtidigt som de då blev anklagade för att ensidigt ta ställning för den palestinska sidan: 'Ni sa inget när det gick i Azerbajdzjan som är en diktatur'. Så motståndarsidan har gått i precis samma..., där är det bara..., 'Israel är den enda demokratin'..., och redan då har man definierat att det är en demokrati och det är i högsta grad diskutabelt. Det här att inte kunna hålla två bollar i luften; att inte kunna säga både att det är jättestora problem med israeliska regimen och att Hamas är en terrororganisation. Det verkar som att det är helt omöjligt att förhålla sig till det. Du måste välja sida och då är allt rätt med den ena sidan och allt är fel med den andra.

HELENA: Gråskalan försvinner. Det blir svart eller vitt.

PETER: Likadant Venezuela. Antingen är du mot USA eller också är du diktatur-kramare. Du kan inte tycka att det finns brister med båda sidor. Det går inte att diskutera på det sättet liksom.

ANNA: Man ser inte den där gråskalan som finns. Det är liksom: 'bad guy', eller 'good guy'.

PETER: Jamen, vuxenvärlden har blivit likadan. Det är det som är problematiskt och då blir det ju ännu svårare att jobba med det när det är ungdomar.¹

I en tid när många av rösterna i vuxenvärlden ger uttryck för ensidigt tyckande och oresonabla tummar upp och ner, så har de högstadielärare vars samtal återges ovan ett närmast motsatt uppdrag. Som lärare i historia har de till uppgift att, i ett alltmer polariserat samtalsklimat, öva sina elever att föra välutvecklade och väl underbyggda resonemang.² Denna förmåga har över tid efterfrågats i såväl historiefilosofiska som läroplansteoretiska sammanhang. För att kunna sägas ha goda kunskaper i historia, har det således inte varit tillräckligt att ha kännedom om något; som elev har du också behövt visa att du, på basis av ditt vetande, kan resonera på rätt sätt. I det här kapitlet har vi valt att rikta vårt intresse mot hur en grupp lärare tolkar just denna del av sitt uppdrag. Med utgångspunkt i ett tydligt lärarprofessionsperspektiv söker vi synliggöra några av de didaktiska avvägningar som lärarna är satta att hantera när de bedömer elevers texter. I förlängningen öppnar vårt kapitel därmed också för en diskussion om vad som bör vara skolämnet historias övergripande syfte, kunskapsinnehåll och mening.

Under hösten 2019 intervjuade vi ett större antal lärare om vilka utmaningar de erfarit i sin bedömningspraktik. Många av utsagorna kom att handla om erfarenheterna av att söka utveckla elevers förmåga att resonera historiskt. Ett halvår senare samlade vi därför dessa lärare till fortsatta samtal runt arbetet med just detta kunskapskrav. I grupper om tre till fyra ombads de att ta ställning till ett antal fingerade bedömningsituationer. Det här kapitlet är baserat på en av dessa diskussioner.

Det scenario som lärarna hade att ta ställning till handlade om en högstadielev. Eleven hade i en skrivuppgift i historia givit uttryck för ett enda perspektiv. Hennes resonemang var underbyggda med referenser och hon visade ett starkt personligt politiskt engagemang. I den tydligt vänsterradikala texten gav hon emellertid uttryck för ett mycket ensidigt perspektiv på imperialismens orsaker och verkningar.

Fallbeskrivning: Det är höstlov. Du har under hösten undervisat en klass i historia där en av eleverna utmärkt sig genom sina starka anti-amerikanska åsikter. När du nu sitter och bedömer hennes senast inlämnade text återkom-

¹ Fokusgruppsintervju, historielärare årskurs sju till nio, januari 2019.

² Skolverket (2011), s. 181. Den i kunskapskraven uttryckta strävan att få elever att föra ”väl utvecklade resonemang” i skolämnet historia, kommer i denna text benämnas *historiskt resonande*.

mer dessa, i dina ögon hårt vinklade ståndpunkter. Eleven i fråga har vid upprepade tillfällen visat ett starkt engagemang för politik och samhällsfrågor. Hon har deltagit i flera demonstrationer och talar gärna politik. När hon talar och skriver landar dock svaret allt som oftast i en mycket ensidig kritik av det marknadsekonomiska systemet i allmänhet och USA som nation i synnerhet. I den senast inlämnade texten är detta tydligare än någonsin. Texten innehåller visserligen rikligt med referenser, men i samtliga fall är dessa enbart hämtade från hemsidor orienterade mycket långt ut på vänsterkanten.³

Det fingerade fallet mynnade ut i en diskussion om vad uppdraget att utveckla elevens förmåga att resonera historiskt egentligen innebär. Samtalet pågick nästan en timme. Ju längre det fortskred, desto tydligare blev det att betydelsen av dessa i kunskapskraven fetmarkerade ord inte är självklar. Tvärtom öppnade lärarnas tankar upp för en både komplex och mångbottnad förståelse av vad en elev som resonerar historiskt egentligen bör kunna. I förlängningen väcktes därmed också frågan om var lärarens uppdrag egentligen börjar och slutar.

Utgångspunkt och syfte

Utifrån ett professionsperspektiv är lärare satta att söka utforma sin undervisning i relation till såväl de egna elevernas förkunskaper och intressen, som till det omgivande samhällets olika fordringar.⁴ I sin yrkesutövning gör de dagligen en otalig mängd avvägningar runt undervisningens innehåll (vad-frågan) och genomförande (hur-frågan).⁵ Mikael Berg har i en studie av historielärares ämnesförståelse visat hur läraren, via en rad didaktiska överväganden, utformar kunskapsinnehållet i den egna undervisningen.⁶ Utgångspunkten för dessa val, förståelsen av uppdraget, påverkas sannolikt av en rad olika omständigheter. På frågan om vad som över tid format deras förståelse av kunskapsinnehållet i historieämnet, pekar lärarna själva exempelvis på betydelsen av sin uppväxt, akademisk utbildning och lärarerfarenhet.⁷

En av läraryrkets mest centrala uppgifter kan sägas vara att, via uttolkningen av skolans styrdokument, söka omforma och omsätta ett kunskapsinnehåll till ett elev- och situa-

³ Fallbeskrivning skickades till lärarna en vecka före fokusgruppintervjuerna.

⁴ Jfr Berg (2020) som undersöker hur lärarnas bedömningstrategier påverkar kunskapsinnehållet i samhällskunskap.

⁵ Shulman (1986).

⁶ Berg (2014), s. 179–187.

⁷ Berg (2014), s. 131–133.

tionsanpassat undervisningsinnehåll. Den egna förståelsen av ämnets kunskapsinnehåll framstår som en viktig referenspunkt när lärare tolkar sitt uppdrag. Som Anders Persson visat, kan ett nytt uppdrag således både upplevas som något som bekräftar och hindrar det som läraren själv betraktar som en eftersträvansvärd historieundervisning.⁸

Utifrån ett professionsperspektiv finns följaktligen flera skäl att uppfatta lärares förståelse av skolämnets kunskapsinnehåll som något specifikt och situerat till skolans kontext. Kunskapsinnehållet i skolämnet historia reduceras utifrån ett sådant perspektiv inte bara till en transformation av det akademiska ämnet historia. Istället betraktas det som resultatet av en *omformningsprocess*, där fler kunskapsaspekter vägs samman i en professionell bedömning av en otalig mängd unika didaktiska situationer.⁹ I denna omformningsprocess utgör den egna förståelsen av kursplanen en väsentlig del av lärares kompetens.¹⁰ En central aspekt av denna yrkeskompetens hänger samman med förmågan att, utifrån kursplanens skrivningar, arbeta med bedömning i relation till elevernas kunskapsprocess.¹¹ I det här kapitlet intresserar vi oss följaktligen för några av de olika didaktiska avvägningar som lärare, i sitt bedömningsarbete, gör i relation till både kursplanens skrivningar och elevernas förförståelse.

Inom den historiedidaktiska bedömningsforskningen har det lärarprofessionsperspektiv som vi beskriver ovan varit relativt frånvarande. Anmärkningsvärt ofta har syftet snarare varit att granska huruvida lärarna gör en, enligt forskaren, korrekt eller samstämmig tolkning av styrdokumentet.¹² En för den historiedidaktiska forskningen minst lika angelägen uppgift, torde emellertid vara att på mer induktiv grund söka synliggöra och sätta ord på de olika aspekter och möjliga förståelser av uppdraget, som kan aktiveras i en lärares undervisningspraktik. Detta har också varit en central utgångspunkt i arbetet med detta kapitel.¹³

På en övergripande nivå syftar det här kapitlet till att belysa den pluralitet och komplexitet som framträder i lärarnas tal om hur de förstår uppdraget att söka utveckla elevers förmåga att resonera historiskt. Mer precist kan syftet beskrivas som

⁸ Persson (2017), s. 178–191.

⁹ Berg (2014), s. 128–131.

¹⁰ Berg (2014), Alvé (2017), Persson (2017). Jfr Ongstads (2003) begrepp *omställning* och Shulmans (1986) begrepp *transformering*.

¹¹ Karleffjerd (2011), s. 98–104.

¹² För en översikt av bedömningsforskningens utveckling i Sverige gällande skolämnena samhällskunskap och historia se, Berg och Persson (2020a).

¹³ Berg och Persson (2020a). Jfr även Berg och Persson (2020b); Berg (2020).

en strävan att synliggöra några av de didaktiska avvägningar som följer med denna alltjämt centrala del av kunskapskraven i skolämnet historia. Vår ambition är således att bidra till en vidare och mer fördjupad diskussion runt lärar- och bedömningsuppdragets potentiella innebörd. Med ett specifikt kunskapskrav som utgångspunkt, söker vi svara på följande frågeställningar:

– Vilka föreställningar om historieundervisningens övergripande syfte, kunskapsinnehåll och mening framträder i lärarnas samtal och hur relaterar dessa eftersträvanden till några av de perspektiv som tidigare anförts i historiedidaktisk forskning?

Historiskt resonerande som ett kunskapskrav: två vanliga uttolkningar
Det i den här texten uppmärksammade målet, att eleverna ska kunna formulera välutvecklade resonemang, är vare sig unikt för skolämnet historia eller för den svenska grundskolans läroplan. Kravet kan tvärtom förstås mot bakgrund av en sentida internationell trend, där kunskaper i allt fler sammanhang kommit att definieras i termer av förutbestämda kompetenser.¹⁴ För just historieämnets del finns dessutom en relativt lång tradition av att både i en engelskspråkig¹⁵, och på senare tid även i en tysk kontext¹⁶, söka sätta ord på vilka färdigheter som kännetecknar ett utvecklat historiskt tänkande och/eller ett utvecklat historiemedvetande. I båda fallen kan dessa ambitioner förstås som en reaktion på en mer traditionell kunskapssyn.¹⁷ Vikten av att utveckla olika kompetenser och förmågor har motiverats i kontrast till ett historieämne vars deklarativt givna innehåll bara förväntades memoreras och reproduceras.¹⁸

Historiskt resonerande har följaktligen lyfts fram som en aspekt av elevernas förmåga att göra egna självständigt avvägda och underbyggda bedömningar. Utifrån ett sådant synsätt är det företrädesvis kunskapandets metodiska, eller proceduriella, aspekter som kommit att understrykas.¹⁹ I den skolnära historiedidaktiska forskningen i allmänhet, och den engelskspråkiga i synnerhet, har detta

¹⁴ Persson (2017).

¹⁵ Jfr SCHP-projektet med bl.a. Dennis Shemilt, samt CHATA-projektet med bl.a. Peter Lee & Rosalyn Ashby.

¹⁶ Jfr FUER-projektet med bl.a. Andreas Körber.

¹⁷ Se också Lars Andersson Hults kapitel i denna antologi och tanken om det senmoderna samhällets behov av att säkra upp kunskapandet i enskilda ämnen.

¹⁸ Barton & Levstik (2009); Lilliestam (2013).

¹⁹ Jfr t.ex. VanSledright (2013).

därav ofta gjorts till en fråga om *hur historieämnets kunskap organiseras*. I dessa sammanhang har det varit särskilt vanligt att lyfta betydelsen av de begrepp som antas karaktärisera den akademiske historikerns sätt att arbeta och tänka.²⁰ Dessa disciplinära nyckelbegrepp, ofta beskrivna som den andra ordningens begrepp, har framhållits som betydelsefulla redskap i försöken att bidra till elevernas historiska tänkande.²¹ Det har exempelvis talats om hur vissa specifika begrepp kan tänkas utgöra en slags ämneskunskapens byggnadsställning. Mot bakgrund av ett sådant perspektiv skulle historiskt resonerande närmast kunna förstås som förmågan att tillämpa proceduriella begrepp.²²

Bland de historiedidaktiker som betraktat kvaliteten i historiskt resonerande som något som är avhängigt av hur kunskapen är uppbyggd och ordnad, har det varit vanligt att undersöka hur lärare och elever använder sig av denna ämnesdisciplinära byggnadsställning. Utgångspunkten i sådana studier har ofta varit att historiskt resonerande går att värdera i termer av ett antal på förhand definierade kvalitetsnivåer. I ett svenskt historiedidaktiskt sammanhang har det i dessa fall varit vanligt att låta granskningen utgå från olika typer av kunskapstaxonomier.²³

I den svenska historiedidaktiska forskning som lagt stor vikt vid hur kunskapen ordnas, struktureras och organiseras, märks två tydliga ansatser. För det första har forskare diskuterat relationen mellan det som benämns historiska innehållsbegrepp (det vill säga historiska begrepp som bonde, adel och prästerskap) och proceduriella begrepp (som exempelvis orsak och verkan).²⁴ För det andra har intresse riktats mot det sätt på vilket olika proceduriella begrepp, exempelvis aktör och struktur, relaterar till varandra. Båda dessa ansatser kan exempelvis illustreras av Anna-Lena Lilliestams forskning om hur dessa begrepp utgör en förutsättning för historiskt resonerande. Lilliestam finner bland annat att lärarna i sitt sätt att organisera undervisningsinnehållet använder begreppen aktör och struktur på olika sätt och i olika kombinationer med varandra.²⁵ Som ett sätt att distansera sig mot ett historieämne där alltför mycket fokus läggs på att reproducera en redan på förhand definierad skildring av det

²⁰ Jfr Wineburg (2001).

²¹ Jfr t.ex. Lee (1983), Levesque (2008), Seixas & Morton (2013), Olofsson (2011). Bland de proceduriella begrepp som brukar framhållas märks exempelvis orsak – verkan, kontinuitet – förändring, historiskt empati och källor – källkritik.

²² Leinhardt et al. (1994) och VanSledright (2013).

²³ Jfr Ammert (2013), s. 20–21, Samuelsson (2015), Rosenlund (2016).

²⁴ Se vidare resonemang i Persson & Stolare (2018); VanSledright (2013).

²⁵ Lilliestam (2013).

förflutna, pekar Lilliestam på vikten av elevens aktivitet. För att aktivt och självständigt kunna utveckla förmågan att resonera historiskt, och inte bara återskapa andras historiska framställningar, framhåller hon betydelsen av att eleven själv lär sig att hantera begreppen aktör och struktur.²⁶ Med en liknande utgångspunkt har Anders Nersäter undersökt “vad gymnasieelever behöver lära sig för att kunna konstruera historiska förklaringar vid arbete med källor”.²⁷ För att kunna resonera historiskt menar Nersäter att det behövs ett fokus på det han benämner ämnesspecifika element.²⁸

De förutbestämda föreställningarna om vad som karakteriserar ett välutvecklat historiskt resonemang, har dock *inte* bara gjorts till en fråga om hur den historiska kunskapen ordnas och organiseras. Ett resonemang består ju inte enbart av en specifik uttrycksform; det rymmer också ett innehåll. Detta innehåll kan i sig undersökas och diskuteras i andra avseenden än huruvida det, utifrån ett strikt rationellt, logiskt och/eller kognitivt perspektiv, är mer eller mindre analytiskt välutvecklat. Likt alla utsagor, rymmer ett resonemang även en slags moraliska följemeningar.

Förmågan att resonera historiskt kan följaktligen också betraktas i termer av en slags *moralisk och värdegrundsrelaterad omdömesförmåga*. Detta förhållningssätt har bland annat framhållits av den amerikanske historiedidaktikern Keith C. Barton. I hans texter lyfts historieämnets disciplinära begrepp närmast fram som verktyg ämnade för att öva eleverna i att reflektera över relationen mellan ett historiskt innehåll och den egna samtiden.²⁹

Bartons sätt att se på historiskt resonerande öppnar upp för frågor om vad som är att betrakta som en önskvärd samhällsutveckling eller ett eftersträvanvärt medborgarideal.³⁰ I svensk historiedidaktisk forskning kan några likartade ansatser noteras. Bland andra Johan Sandahl framhåller att undervisningen i såväl historia som samhällskunskap bör bidra till elevers demokratifostran. Som utgångspunkt för en sådan process framhåller Sandahl begreppet medborgarbildning.³¹ En slutsats som Sandahl drar är att både historia och samhällskunskap inrymmer ett specifikt ämneskunnande som medverkar till elevers medborgarbildning. Sandahl lyfter inte bara fram det som han benämner som samhällskunskapsämnets och historieämnets tankeförmåga, det vill säga det som vi tidigare i texten benämnt proceduriella begrepp,

²⁶ Lilliestam (2013), s. 47–48. Jfr även Stymne (2017) och Persson (2018).

²⁷ Nersäter (2014), s. 32.

²⁸ Nersäter (2014).

²⁹ Barton och Levstik (2009).

³⁰ Barton och Levstik (2009).

³¹ Sandahl (2015a), s. 24–26.

utan även ämnenas bidrag till elevernas förståelse av sig själva i tid och rum.³² Även Kenneth Nordgren framhåller möjligheten att använda historieämnets *kraftfulla kunskap*, det vill säga den av det akademiska ämnet formulerade kunskapen, för att utveckla elevers interkulturella kompetens. Nordgren har även diskuterat hur detta lärande kan tänkas relatera till ett samhälle som bland annat utmanas av omfattande klimatförändringar.³³

Om förmågan att resonera historiskt förknippas med ett slags värdegrundsuppdrag, så ligger det emellertid också nära till hands att i förväg söka definiera vilka värden (exempelvis demokrati, jämställdhet, solidaritet, tolerans, ekologisk hållbarhet) som betraktas som eftersträvansvärda. Det är också mot bakgrund av den potentiella mållkonflikt som sådana attitydpåverkande fostransanspråk öppnar för, som Fredrik Alvéns undersökt hur skolans värdegrundsmål (att tycka rätt) i flera avseenden kan hamna i konflikt med de tidigare beskrivna ambitionerna att söka utveckla en specifik form av disciplinärt tänkande (att tänka på rätt sätt).³⁴ En liknande spänning framträder även i Mikael Bergs undersökning av hur gymnasielärare ser på den vid det tillfället nya kursplanen (2011) för historia. Lärarna uppfattar då kursplanen i ett spänningsfält mellan ett färdigdefinierat och ett mer öppet laborativt ämne.³⁵

Utöver den potentiella mållkonflikten mellan läroplanens förutbestämda värdegrundsuppdrag och det ämnesspecifika målet att öva eleven i att resonera självständigt, så har det inom det historiedidaktiska fältet också riktats kritik mot det som beskrivits som en alltför stark tilltro till arbetet med proceduriella begrepp. I två svenska historiedidaktiska avhandlingar som publicerades nästan samtidigt under hösten 2017, anades därtill en slags policykritisk underton. Detta perspektiv hade fram till dess varit jämförelsevis frånvarande i den svenska historiedidaktiska forskningen.³⁶ I båda fallen (den ovan redan refererade Alvéns 2017, samt därtill även Persson 2017) väcktes emellertid nu, på basis av uttalade kontinental-filosofiska utgångspunkter, kritiska frågor om huruvida de rådande kursplanerna verkligen stimulerade ett mer öppet förutsättningslöst till-blivande: Kunde det till och med vara så att uppdraget inte bara stipulerade en färdig värdegrund, utan att det också föreskrev ett

³² Sandahl (2015b), s. 74. Jfr även Nolgård et al. (2020).

³³ Nordgren (2017); Nordgren (2018), Keynote-föreläsning, konferens historiedidaktik, Malmö. Jfr Young (2013).

³⁴ Alvéns (2017).

³⁵ Berg (2014); Irisdotter & Berg (2016).

³⁶ Jfr Berg & Persson (2020). Angående begreppet *till-blivande* se Hanna Arendt och diskussionen om natalitet i Arendt (1998), s. 51; Persson (2017), s. 55–56 samt Olson (2017).

sätt att se på historiskt tänkande som på motsvarande sätt syntes vara definierat och givet på förhand.³⁷ Oron för det senare har upprepats i ytterligare artiklar. Det har exempelvis påpekats hur en i förväg alltför definierad föreställning om hur historisk kunskap bör ordnas och organiseras, om det uppfattas som ett mål i sig, riskerar att leda till en form av instrumentellt och konserverande lärande.³⁸

När vi i den här texten närmat oss lärarnas samtal, har vår egen tolkning av deras utsagor utgått från de båda historiedidaktiska traditioner som beskrivits ovan. Istället för att granska om lärarna ger uttryck för en i forskarsamhället vedertagen förståelse av vad som utgör ett kvalificerat historiskt tänkande, och istället för att utvärdera förekomsten av en lika färdigformulerad idé om vilka värden som ämnet syftar till att befästa och socialisera, så har vi med utgångspunkt i ett uttalat lärarprofessionsperspektiv sökt undersöka vilka eftersträvanden som lärarna själva väljer att framhålla.³⁹

Metodologiska överväganden

Det här kapitlet bygger på en fokusgruppintervju med historielärare verksamma vid två olika högstadieskolor i en medelstor mellansvensk kommun. Den aktuella intervjun är en del av ett större forskningsprojekt om bedömning i historia och samhällskunskap. Datainsamlingen utgick från ett strategiskt urval i flera steg. Inledningsvis kontaktades rektorer vid högstadier och gymnasier i tre olika kommuner. Vi informerade skolledarna om vårt forskningsprojekt och bad dem om e-postadresser till skolornas historie- och samhällskunskapslärare.⁴⁰ Via mejl kontaktade vi i nästa steg de aktuella lärarna. I vårt utskick fanns både information om studiens genomförande (ett missivbrev) och en förfrågan om möjligheten att via telefon få berätta mer om projektet. Sammanlagt tackade sexton lärare ja till att delta. Deltagarna var jämnt fördelade mellan såväl gymnasiet och högstadiet, som mellan historie- och samhällskunskapsämnet.

I en första delstudie intervjuades alla sexton lärarna individuellt med utgångspunkt i frågor om vilka utmaningar och möjligheter som de själva erfarit i sitt bedömningsarbete. Bland utsagorna identifierades fyra återkommande dilemman. I en andra intervjuomgång samlade vi lärarna för att samtala om hur sådana avvägningar skulle kunna lösas. I detta skede använde vi oss av så kallade fokusgruppintervjuer. Dessa bygger på ett gruppsamtal där en analys görs av lärarnas gemensamma sätt att diskutera frågan. Våra gruppintervjuer genomfördes med en så kallad stimulated

³⁷ Alvé (2017); Persson (2017), s. 189–196.

³⁸ Olson (2017), Persson (2017), Persson (2019), Thorp & Persson (2020).

³⁹ Irisdotter Aldenmyr (2020)

⁴⁰ Jfr Berg (2014).

recall-metod.⁴¹ Som utgångspunkt användes fyra fingerade fall vilka hade konstruerats med utgångspunkt i de dilemmasituationer som lärarna själva lyft fram i den första intervjuomgången.

Det här kapitlet bygger på en av dessa fokusgruppintervjuer. I fokus är skolämnet historia på högstadiet och den fingerade situation som beskrivits i kapitlets inledning. De tre lärarna som deltar i samtalet har alla mer än sex års erfarenhet av att arbeta med bedömning i historia på högstadiet. Undersökningen är likvärdig att betrakta som en fallstudie. Det innebär att de utsagor som informanterna ger uttryck för, kan ses som individuella och enskilda ståndpunkter. De intervjuade lärarna formulerar ett ändligt antal sätt att förstå de frågor vi undersöker. Sannolikt finns flera möjliga sätt att hantera den fråga om historiskt resonering som de samlats för att diskutera.⁴²

Den gemensamma diskussionen spelades in och transkriberades. De olika utsagorna om hur lärarna skulle försökt lösa situationen, sorterades induktivt samman i ett antal kategorier. De sammanvägda kategorierna prövades sedan mot de teoretiska perspektiv på historiskt resonering som finns beskrivna ovan i föregående avsnitt.

Resultat – historiskt resonering, inte bara en fråga om kompetens och fostran

Den som uttrycker sig om ett historiskt förhållande, behöver både ha goda kunskaper om det som den resonerar om, och en förmåga att uttrycka dessa kunskaper på ett välutvecklat sätt. Frågan om vad historiskt resonering består i, kan således både förstås som en fråga om innehåll och om form. Den som återkopplar på en elevtext i historia kan å ena sidan fokusera på det innehåll som framställs (vad), och å andra sidan intressera sig för det sätt på vilket eleven själv söker rekonstruera en historisk framställning (hur). I samtalet lärarna emellan diskuterades båda dessa aspekter. Vid närmare betraktelse tycks dock talet om innehåll och form i detta fall riktas mot delvis skilda eftersträvanden och förståelser av det egna bedömningsuppdraget.

Historiskt resonering som en fråga om textens utformning

Inom den engelskspråkiga historiedidaktiska traditionen har det såsom framgått i avsnittet ovan varit vanligt att ta fasta på den disciplinära förmågan att tänka historiskt. Som redan påpekats, så har ledande historiedidaktiker inte sällan framhållit vikten av att involvera ett antal analytiska proceduriella begrepp i undervisningen. Också i en del av samtalet mellan de av oss intervjuade lärarna förekommer ett antal utsagor

⁴¹ Jfr Wineburg (2001) s. 64.

⁴² Yin (2009).



FNL-demonstration i Uppsala 1969. Elevers tolkningar av det förflutna präglas ofta av det sociala och kulturella sammanhang de kommer ifrån. Det händer att elever har starka åsikter och därför får svårt att ta till sig andra perspektiv. Enligt lärarna i studien behöver eleverna utmanas till att försöka se historien från olika perspektiv. Foto: Uppsala-Bild. CC BY-NC-ND.

som företrädesvis rör framställningsformen. I ordväxlingen nedan pekar lärarna exempelvis på vikten av att basera texten på ett medvetet urval av referenser.

HELENA: Ja. Sedan tänker jag i det här fallet hur har du gått tillväga när du har sökt informationen. Vad har du letat efter? Har du letat efter sådant som stärker

eller argumenterar utifrån vad du själv tycker eller har du även stött på sådant som går emot det du skrivit om?

ANNA: Där kommer ju källkritiken in, faktiskt.

HELENA: Ja.

ANNA: Vilka källor har du använt dig av?

HELENA: Ja.

Historiskt resonerande tycks därmed enligt dessa lärare inte vara förenligt med ett slags ensidigt bekräftande av egna åsikter. Även om elevens slutsatser är underbyggda med referenser, så talas det om en risk för att de snarare ger uttryck för värderingar, än för en strävan att söka rekonstruera en på vetenskapliga fakta grundad framställning.

PETER: Man kan ju introducera begreppet ”confirmation bias” och diskutera utifrån det också. Kan du se vad det finns för faror med det, hur skulle du kunna yttra dig. Hur kan man undgå att hamna i den fällan själv? Att prata om det. Att få eleven att reflektera själv.

ANNA: Ja, och vad är fakta och vad är värdering, tänker jag också.

PETER: Det finns det inte något bra svar på ofta.

HELENA: Nej, alternativa fakta har vi ju idag.

Ett välutvecklat resonemang framställs således i flera lärarutsagor som något som står i bjärt kontrast till enskilt tyckande. För att undvika att texten bara konfirmerar en på förhand given åsikt, anförs bland annat möjligheten att i återkopplingen till eleven utgå från styrdokumentens proceduriella begrepp.

FORSKARE: Om vi går över då i hur-frågan hur skulle ni välja att prata med den här eleven? Hur skulle ni rigga en sådan situation? Där eleven behöver få upp ögonen för nyansering?

PETER: Jag skulle nog utgå från kunskapskraven och nyckelbegreppen som finns där. Börja med vad tror du man menar när det står nyanserad. Vad är det? Hur skulle man i det du har skrivit kunna där visa upp att man har med nivån nyanserat och kunna se att ja men det kanske inte finns med i den här versionen. Man kan ju faktiskt använda styrdokumentet som ett redskap i dialogen så att säga. Att peka, men titta vad betyder nyanserat. Vad menar man med perspektiv? Att försöka liksom, jamen det här du skrivit här då hur passar det in i det här? Precis som med gruppen är det väldigt olika hur eleven också...

ANNA: Det är nu perspektiv-tänket som man på något vis måste komma åt.

Texten antas således, enligt dessa lärare, vara mer utvecklad om den innehåller fler nyanser och fler perspektiv. Att enbart ange referenser tycks därmed inte betraktas som en tillräcklig kvalitet. Redan i frågan om urval anas snarare en förväntan om att texten i förlängningen också bör baseras på referenser som ger uttryck för olika (gärna motsatta) perspektiv. När en av lärarna beskriver hur hon hade valt att återkoppla på den fingerade elevtexten, så väljer hon härvidlag att ta utgångspunkt i begreppet nyansering.

HELENA: Jag tänker också att man kan prata om begreppet nyansering, att ett nyanserat resonemang inte bara visar på en sida utan lyfter flera och det kanske inte finns alltid något som är rätt eller fel i det. [...] Så blir det inte oftast, utan ofta så blir det att jag skriver kommentar och då blir de i formen av det här och det här har du visat, skrivit sådant som är bra och det här skulle du behöva utveckla. Och, i det då för att nå de högre kunskapskraven behöver du tänka på det här. Till exempel du hade behövt lyfta den andra sidan till det du argumenterat för. Typ så skulle jag formulera mig rent skriftligt i en sådan kommentar till en elev.

När samma lärare senare utvecklar sina tankar och pekar på hur hon framledes hade valt att styra utformningen av uppgiften, får hon medhåll av en kollega. Den senare gör gällande att en argumenterande text förutsätter att fler än en parts perspektiv behandlas, eller som hon uttrycker det: "båda sidorna" måste vara representerade.

HELENA: Jag tänker också lite grann hur man ska gå vidare? Om det är så att inför kommande uppgifter om man ändå har pratat med eleven och vad den behöver jobba med och då kanske jag som lärare tänker att då kanske jag måste styra det ännu mer eller kunna kräva att ni måste ha med båda sidor och kanske tvinga in en elev egentligen i ett annat... för ofta är det ju så att när vi gjort en uppgift så lämnar vi ju den och går vidare till nästa moment.

ANNA: En argumenterande text måste kunna ha båda sidorna med också. Det måste de uppmärksamma båda sidorna annars blir det ingen argumenterande text.

I samtalet lärarna emellan påpekas hur själva uppgiften kan utformas på ett sådant sätt att den gynnar sådan fler-perspektivism.⁴³ Att lärarna eftersträvar en text som ger uttryck för flera perspektiv verkar dock inte enbart utgöra ett mål i sig.

⁴³ Jfr Nygren et al. (2017), samt Åström Elmersjö, Vinterek & Clark (2017).

Historiskt resonerande som en fråga om att vidga elevens förståelse av tillvaron

I en undervisningssituation är det inte bara texten, utan rimligen också elevens sätt att förstå det historiska innehållet, som ska utvecklas. I flera av lärarnas utsagor framträder följaktligen också en aspekt av det historiska resonerandet som snarast handlar om att söka vidga elevens förståelse av det som har varit.

HELENA: Jag tänker att man kan prata om perspektiv utifrån ett ekonomiskt, politiskt, socialt alltså eller ideologiskt att man kan lyfta det. Det kan vara olika sätt att se på det om man ser det från historieämnet.

FORSKAREN: Du menar att förutom att försätta eleven i ett motsatt perspektiv så kan man vidga det till olika synsätt på samma sak?

HELENA: Ja.

I förlängningen av ett sådant synsätt verkar det därmed inte bara vara *texten* som sådan som ska breddas genom att applicera fler perspektiv. I samtalet återkommer också uttryck för att det i slutändan är elevens förståelse av *sig själv* och samhället, som ska utvecklas och vidgas.

ANNA: Det är återkommande i historia, men jag tänker återigen ofta de starka rasistiska inslagen. Att kunna se saker på olika sätt. Det är svårt. Jag har haft en elev, jag tänker speciellt på en elev, där jag har varit tvungen att visa det här med nyansera... En jätteduktig elev, precis som du också pratade om, som kan det här med argumentera, men som är väldigt snäv i sina tankar.

FORSKAREN: Hur gör du då?

ANNA: Hen har fått byta perspektiv en gång. Att få gå emot sina åsikter.

PETER: Det kan vara roligt.

ANNA: Dödsstraff. Hen är för dödsstraff. Hen fick då argumentera mot dödsstraff istället. Det tyckte hen var kul faktiskt. Hen tyckte det var jättesvårt och hen var verkligen frustrerad. Hen är så medveten om sina egna tankar så att... ja, jättesvårt.

I exemplet ovan påpekas hur en elev som själv framhärdar ett enda synsätt, kan uppmanas att pröva att byta perspektiv. En annan lärare framhåller hur exempel på alltför ensidiga beskrivningar av samtida situationer, kan användas som ett slags avskräckande exempel för att tydliggöra vikten av att framställa ett historiskt fenomen på mer än ett sätt.

PETER: Man kan också utgå från situationer ur verkliga livet, eller fiktiva situationer som inte har med skolan att göra, men där något har gått fel. På grund av att man varit för enkelspårig.

FORSKAREN: En liknelse till uppgiften eller?

PETER: Ja, eller över huvud taget för att visa vad som kan vara följderna om man blir för bergsäker på ett för tidigt stadium. I nåt samband, med någon elev jag pratat om det här Arbogafallet. Inte det här andra nu med hon som drev flyktingboenden utan det här första, den här tyskan som dök upp och slog ihjäl barnen och mamman hamnade på sjukhus. På ett väldigt tidigt stadium blev ju barnens biologiska pappa utpekad. Han blev till och med, jag vet inte om han blev häktad, men han blev anhållen i alla fall och totalt lynchad i sociala medier och fick sitt liv dissekerat och uthängt för alla. Det var klappat och klart allting. Det var bara det att det fanns en helt galen story som var den sanna som ingen kunde föreställa sig. Vi hade en liknande parallell med mordet på Anna Lindh med någon som de grep där och som inte hade ett dugg med det att göra och som blev totalt offentligt avrättad och så hoppas förlåt liksom.

Vidare påpekas hur andra historiska företeelser, såsom vem som betraktas som terrorist eller för vem något är ett frihetskrig, kan nyttjas för att tydliggöra hur de flesta företeelser går att betrakta från fler än en synvinkel. Utöver att problematisera det som i historiedidaktisk forskning skulle ha beskrivits som historiska innehållsbegrepp, tycks innehållet som sådant tillskrivas en slags betydelsebärande dimension.

PETER: Historien kan du ju använda exempel från konflikter. Bara en sådan sak som hur beskrivs det här i skolböcker från idag i det här landet och hur beskrivs det i andra [länder]. Bara en sådan sak som att konflikter kan ha olika namn. Det som är frihetskriget i det ena landet är revolution i det andra och liksom sådana klassiska exempel.

HELENA: Vi pratar om att européerna upptäckte Amerika men vad tänkte ursprungsbefolkningen om det? Det är ju klassiskt.

PETER: Ja, vi pratade om Columbus-dagen och statyerna och att det nu finns en debatt om att man ska sluta fira Columbus-dagen i vissa latinamerikanska länder för att det faktiskt inte är så mycket att fira för alla.

HELENA: Nej.

FORSKAREN: Så då har vi en diskussion nu när fokus är på kunskapskraven och nästa uppgift och en diskussion där man med hjälp av andra historiska exempel påvisar vad nyanserad är.

PETER: Vi hade även nyligen en diskussion om vem som är terrorist. Vi tog upp

att Mandela länge var terroriststämplad i många europeiska länder och vi tog upp von Stauffenberg och skottet i Sarajevo. Ett väpnat attentat mot en folkvald ledare det är väl definitionen av terrorism och ändå tycker alla att det inte gick.

Liksom i de tidigare anförda lärarutsagorna, så förknippas historiskt resonerande även i detta fall i första hand med den didaktiska vad-frågan. Läraren tycks sträva efter något mer än att eleven bara lämnar in en text som beskriver flera olika perspektiv. Frågan om textens och uppgifternas utformning tycks snarare betraktas som en förutsättning för att uppnå lärarnas mer långsiktiga ambition: Att eleven ska få möta perspektiv som innehållsligt utmanar och vidgar den egna förståelsen av sig själv och världen.

Diskussion

Sedan några decennier tillbaka har de svenska läroplanerna för grundskolan formulerats i termer av ett stort antal förutbestämda mål. Utöver mer övergripande socialiserande och värdegrundsrelaterade fostransambitioner (sedan 2011 främst lokaliserade i läroplanens kapitel 1–2), har dessa målbeskrivningar företrädesvis formulerats i termer av ett antal ämnesspecifika förmågor. I det här kapitlet har vi fokuserat på historieämnet i årskurs nio. Med utgångspunkt i ett fingerat fall, har vi låtit lärare som undervisar i historia på högstadiet samtala om hur de tolkar innebörden av den i kunskapskraven upprepade formuleringen: “välutvecklade och väl underbyggda resonemang”.⁴⁴

Såsom framgått ovan handlade samtalet både om resonemangets form och innehåll. Lärarnas utsagor anknyter dock påtagligt sällan till den begreppsapparat och de ämnesdisciplinära byggnadsställningar som stått i fokus för historiedidaktisk teoriutbildning. Likaledes förekommer jämförelsevis få hänvisningar till att lärarna önskar påverka elevernas åsikter och attityder i en given riktning.⁴⁵ Det innebär alltså att de båda inriktningar som vanligtvis framhållits som önskvärda i tidigare historiedidaktisk forskning, framstår som relativt frånvarande.⁴⁶

I historielärarnas samtal framträder emellertid en tydligt uttalad strävan att få eleven att resonera utifrån flera olika perspektiv. Även om vissa av utsagorna riktas mer mot texten och andra mer mot elevens personliga åsikter, och även om graden av tvång tycks variera, så anas i samtliga fall en föreställning om flerperspektivism som något i grunden eftersträvanvärt. En text i vilken det anläggs fler perspektiv, uppfattas av lärarna genomgående som bättre än en som enbart skildrar ett fenomen från en sida.

⁴⁴ Skolverket (2011), s. 181.

⁴⁵ Jfr samhällskunskapsämnet i Berg och Persson (2020b).

⁴⁶ Jfr Berg och Persson (2020a), Berg (2020).

Begreppet perspektiv kan på så sätt ses som ett proceduriellt begrepp vilket används som ett redskap i arbetet med att utveckla elevernas förmåga att resonera historiskt.⁴⁷ Samtidigt tycks perspektivbytet, i flera av lärarutsagorna, syfta till att påverka mer än texten som sådan. Det är i själva verket påtagligt hur just utsagorna som rör resonemangets innehåll snarare riktas mot *den enskilde elevens* lärandeprocess. I återkopplingens utformning, pedagogiska liknelser och kommande uppgifters utformning, märks följaktligen återkommande försök att låta eleven utmanas till att tänka nytt och lära sig att betrakta världen ur fler än ett perspektiv.

På en kunskapsideologisk nivå väcker lärarnas utsagor således en rad nya frågor om hur Skolverkets anmodan kan förstås: Handlar denna del av uppdraget enbart om att lära sig särskilda metoder för att kunna resonera som teknik och förmåga, eller finns där också en strävan att låta eleven bekanta sig med fler alternativa berättelser än de som hen redan känner till? Kan och bör läraren i sin respons söka utmana de personliga vanemässiga föreställningar om sig själv, det egna samhället och världen, som kommer till uttryck i elevens resonemang?

Kanske blottlägger lärarnas pendling mellan form och innehåll en fråga som snarast har att göra med var resonemanget finns att finna. Till en viss del tycks de betrakta frågan om utvecklade resonemang i termer av något som elevernas utbildas till att *göra*. Förmågan att resonera historiskt kan övas. Denna färdighet kommer då till uttryck i själva texten, där idealet bland annat tycks vara ett slags regelmässigt viktande av flera perspektiv. Men flera av lärarnas utsagor öppnar också för att historiskt resonerande snarare förstås som ett av de sätt på vilka eleven kan ges möjlighet att träda fram och *vara*. Historieämnets syfte och kunskapsinnehåll blir därmed också en fråga om att söka tillvarata historieämnets existensialisierande potential.⁴⁸

Utifrån ett sådant perspektiv torde ett välutvecklat historiskt resonemang således ytterst kännetecknas av att det öppnar upp elevens föreställningar om den egna tillvarons möjlighetsrum. Utvecklandet av elevens historiska resonerande är då snarare förknippat med en slags bildande och danande process, som närmast låter sig betraktas mot bakgrund av elevens personliga till-blivande som människa och medborgare. Frågan om att föra in flera perspektiv i beskrivningarna av vad som varit, är i det

⁴⁷ Inom samhällskunskapsämnet lyfts begreppet samhällsvetenskapligt perspektivtagande fram som ett sätt att förstå samhället. Det rör sig om ekonomiska, politiska eller sociala perspektiv, så väl som perspektiv på individ, grupp eller samhällsnivå. Sandahl (2015b). Också Berg och Persson har gjort en analys av hur olika sätt att resonera om perspektiv i samhällskunskap bidrar till ett mer nyanserat sätt att se på olika samhällsfenomen. Se Berg och Persson (2020b).

⁴⁸ Persson & Thorp (2017).

senare fallet då inte att betrakta som ett mål i sig, det utgör snarare ett medel för att erbjuda eleven möjligheter att utvecklas till något som den inte redan är.⁴⁹ Det nya perspektivet förväntas fungera som en slags synvända, som vidgar förståelsen för vad som är och vad som kan vara. Genom att låta eleven bekanta sig med, eller att söka inta och gestalta andras perspektiv, antas hen tvingas ifrågasätta och kanske ompröva den egna ursprungliga hållningen. I ett sådant sammanhang blir det också av betydande vikt att låta eleven möta just de berättelser, de representationer av det förflutna, som står i kontrast, skaver och bryter med det som hen för tillfället uppfattar som det sanna och rätta.⁵⁰

När lärarna ger uttryck för att inte bara vilja bekräfta, utan att också störa och söka vidga elevens förståelse för vad som kan vara, verkar detta således inte enbart kunna förstås i termer av en vilja att reproducera några färdiga demokratiska värden, eller om att hitta en välavvägd disciplinärt inspirerad uttrycksform för resonemanget som sådant.⁵¹ Detta är rimligen ingen tillfällighet. Med utgångspunkt i en närmast existentialiserande⁵² föreställning om historieundervisningens yttersta syfte blir det också svårt att enbart låta återkopplingen stipuleras av några på förhand givna mål. Om lärarens uppgift handlar om att i grunden utmana eleven i dess befintlighet, behöver undervisningen också öppet och förutsättningslöst ta sin utgångspunkt i elevens livsvärld.⁵³ De värden som eftersträvas blir i sådana fall i mindre grad möjliga att i detalj definiera på förhand. Istället blir det den historiska berättelsens meningsskapande, samhällsorienterande och livstolkande kvaliteter som hamnar i förgrunden.

I lärarnas utsagor tycks således just det i förhållande till elevernas egna åsikter utmanande mot-perspektivet vara det som förväntas möjliggöra en sådan synvända. Kanske finns dock i detta sammanhang också en möjlighet att störa eleven i dennes befintlighet, på fler sätt. Alla historiska berättelser utgör försök att i efterhand beskriva något som inte längre är. En historia kan således också betraktas mot bakgrund av frågan om vem som konstruerat den, vem som är avsedd som mottagare och i vilken

⁴⁹ Jfr Arendt (1998).

⁵⁰ Begreppet *berättelse* kan i detta sammanhang förstås som de representationer av historiska förhållanden och förlopp, som i efterhand konstrueras för att söka tolka innebörden av denna ofrånkomligen allt redan förflutna dåtid.

⁵¹ Jfr Berg (2014) där lärare med utgångspunkt i kursplanens skrivningar menar att de nya skrivningarna öppnar för ett öppet och laborativt sätt att förhålla sig till såväl den historiska kunskapen som läromedlens skrivningar.

⁵² Jfr Aspelin (2015), Persson och Thorp (2017).

⁵³ Jfr Persson (2017), Persson och Thorp (2017), Berg (2020).

tid och med vilka syften som den tillkommit.⁵⁴ Medvetenheten om detta, förmågan att problematisera några av de utgångspunkter som kan ligga till grund för egna och andras perspektiv, dekonstruktionen av den historiska berättelsen som sådan, torde rimligen också kunna bidra till att skapa den typ av synvänder som flera av lärarna ger uttryck för att söka uppnå. Medvetandegörandet om tillvarons ofrånkomliga historicitet skulle med andra ord kunna utgöra ett ytterligare led i arbetet med att söka få eleven att få syn på sig själv i tid och rum.⁵⁵

Den nuvarande kursplanen tillkom som en del av 2011 års läroplansreform. En anmärkningsvärd skillnad jämfört med tidigare svenska läroplaner handlar om det osedvanligt stora utrymme som ägnas åt att i detalj beskriva de så kallade kunskapskravens utformning. I dagens kursplan i historia finns emellertid också flera relativt öppna syftesbeskrivningar om vad den historiska berättelsen kan bidra med i en ung människas liv.⁵⁶ Kanske är det också just av hänsyn till det senare som de intervjuade lärarna stundtals väljer att belysa det egna bedömningsuppdraget på det elevtillvända sätt som citaten i detta kapitel givit uttryck för. Istället för att ensidigt låsa blicken vid de kvaliteter som förknippas med ett antal redan på förhand färdigformulerade förmågor, kompetenser eller värden, så ger de intervjuade lärarna uttryck för hur undervisningen lika väl behöver karaktäriseras av ett stort mått av öppenhet inför de många oväntadheter som i grunden kännetecknar ett verkligt didaktiskt möte mellan lärare, elev och ämnesinnehåll.⁵⁷

Till skillnad från vad som varit fallet i merparten av tidigare svenska historiedidaktiska studier om lärares bedömningspraktik, så har det här kapitlet utgått från ett uttalat lärarprofessionsperspektiv. Det faktum att vi därmed valt att betrakta skolämnet historia utifrån dess egna unikt situerade premisser, har sannolikt påverkat flera av de ovan framskrivna resultaten. Istället för att redan från början värdera lärarnas praktik mot ljuset av ett inom akademien färdigdefinierat historieämne, har vårt fokus riktats mot några av lärarprofessionens mer centrala uppgifter: att göra olika urval i skärningspunkten mellan den didaktiska hur-frågan och den didaktiska vad-frågan i relation till en specifik undervisningssituation.⁵⁸

I förlängningen av våra resultat anas därmed ett läraruppdrag där stora krav ställs

⁵⁴ Jfr Berg (2014), s. 195.

⁵⁵ Persson & Thorp 2017, Thorp & Persson (2020).

⁵⁶ Jfr Berg (2014), s. 209–215. Spänningsfältet mellan ett mer definierat och detaljstyrt ämne och ett mer öppet och prövande ämne är något som lärarna i Bergs studie framhåller.

⁵⁷ Olson (2017), Persson & Thorp (2017), Thorp & Persson (2020).

⁵⁸ Jfr Berg (2020).

på lärarens förmåga att utifrån sina erfarenheter omforma akademiska kunskaper i relation till de förutsättningar som ges i den aktuella undervisningssituationen. Lärarna använder sig följlaktligen av ett brett spektrum av kunskaper i syfte att stödja eleverna i deras historiska resoneringar.⁵⁹ Vi har exempelvis visat hur lärare arbetar med att balansera innehållet i läromedel, samt relevansgöra samtida frågor i nyhetsflödet i relation till historiska händelser. Det bör understrykas att lärarna i sina didaktiska avvägningar *både* tar hänsyn till kursplanens skrivningar *och* elevernas förförståelse.⁶⁰ Lärarna beskriver hur de befinner sig i en slags skärningspunkt mellan ett mer väldefinierat och inramat ämne med fokus på stipulerade kompetenser och ett mer laborativt ämne, där större mått av öppenhet ges för det oväntade.⁶¹ På så sätt synliggör den här studien även ett av de många uppdrag där lärare med hjälp av sin professionella hållning balanserar en tillsynes komplex fråga, som den som restes inledningsvis av lärarna, i gränslandet mellan skola och samhället.

De resultat som framträder via studiens uttalade lärarprofessionsperspektiv, öppnar också för en vidgad diskussion om skolämnet historias övergripande syfte, kunskapsinnehåll och mening. Såsom inledningsvis beskrivits går det i ett sådant sammanhang att notera hur tidigare forskning kan sägas ha dominerats av två traditioner. I båda dessa fall har det som synes funnits en tendens att redan i förväg definiera vad kunskaper i historia är. Lärarna i denna studie har emellertid visat hur de även sätter stort värde på den osäkra, men potentiellt meningsskapande, kvalitet som kan finnas inbäddad i en historisk berättelse.⁶² Kanske påminner oss lärarna därmed också om några av de värden som riskerar att gå förlorade om vi enbart söker säkra upp undervisningen gentemot på förhand framskrivna mål och förmågor. Ett resonemang förutsätter att någon, i det här fallet eleven, resonerar. Kunskapskravet tycks följlaktligen inte betraktas som något som existerar i sig självt eller för sig egen saks skull; värdet tycks snarare ligga i dess potential att bidra med något i förhållande till en specifik elev eller elevgrupp.

⁵⁹ Jfr Berg (2014).

⁶⁰ Jfr Persson (2017).

⁶¹ Jfr Berg & Irisdotter Aldenmyr (2016).

⁶² Jfr Thorp & Persson (2020).

Referenser

Intervjuer

Fokusgruppsintervju med lärarna Helena, Anna och Peter (fingerade namn), januari 2019.

Litteratur

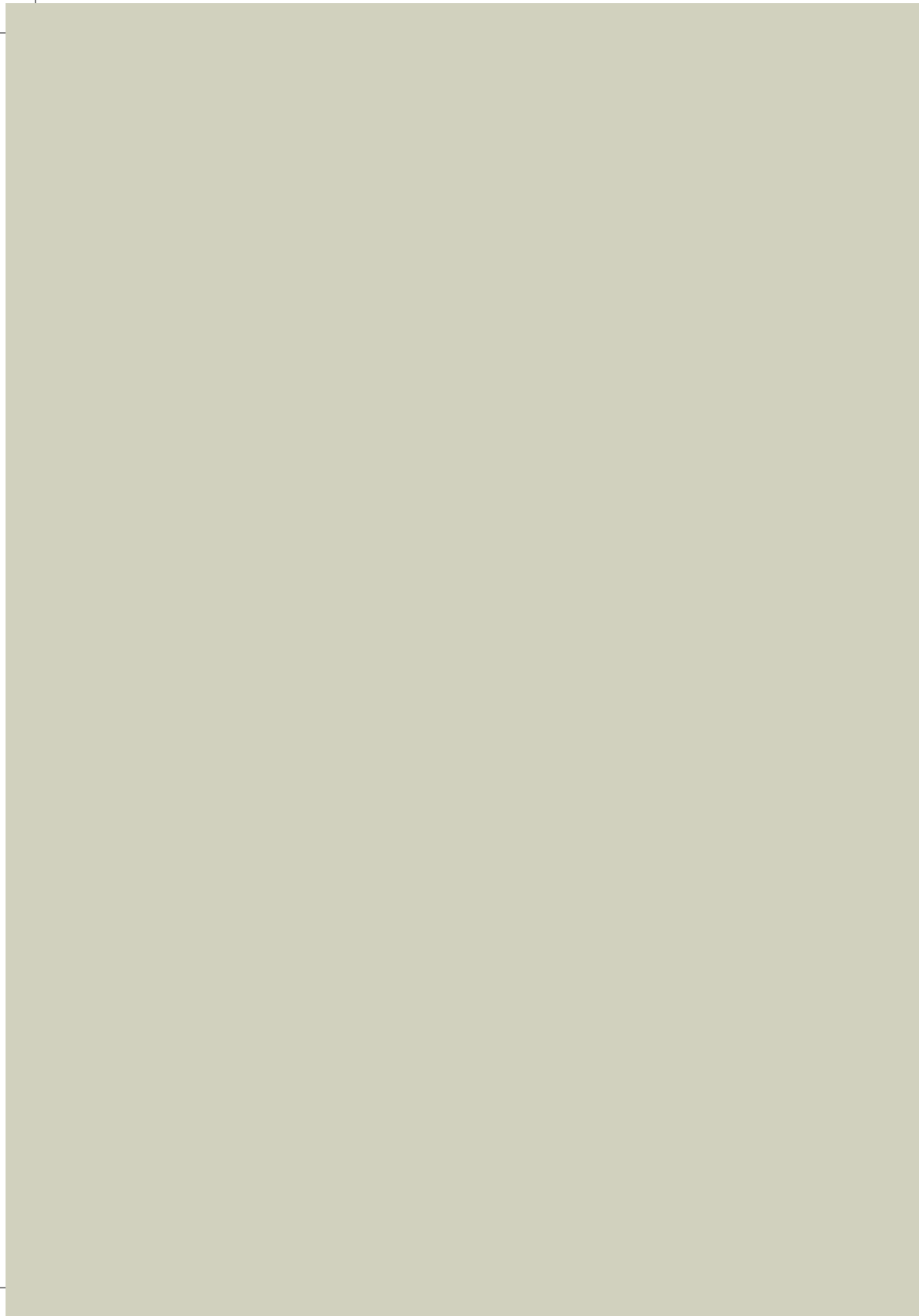
- Alvén, F. (2017). *Tänka rätt och tycka lämpligt: Historieämnet i skärningspunkten mellan att fostra kulturbärare och förbereda kulturbyggare*. Malmö: Malmö universitet.
- Ammert, N. (2013) *Historia som kunskap: Innehåll, mening och värden i möten med historia*. Lund: Nordic Academic Press.
- Arendt, H. (1998). *Människans villkor: Vita activa*. Göteborg: Daidalos.
- Aspelin, J. (2015). "The elementary forms of educational life: Understanding the meaning of education from the concept of 'social responsibility'". *Social Psychology of Education*, 18:3, 487–501.
- Barton, K. C. & Levstik, L. S. (2009). *Teaching history for the common good*. New York: Routledge.
- Berg, M. (2014). *Historielärares ämnesförståelse: Centrala begrepp i historielärares förståelse av skolämnet historia*. Karlstad: Karlstads universitet.
- Berg, M. (2020). "Bedömning som ett kunskapsideologiskt ställningstagande: lärares bedömningsstrategier och samhällskunskapsämnets laborativa, analytiska och avgränsade kunskapsinnehåll". *Norddidactica*, 2020:3.
- Berg, M. & Persson, A. (2020a). "Graderande granskning och förklarade glapp: Svensk historie- och samhällskunskapsdidaktisk forskning om lärares bedömningspraktik 2009–2019". *Norddidactica*, 2020:1, 18–44.
- Berg, M. & Persson, A. (2020b). "Att resonera nyanserat i samhällskunskap - ett begränsande eller vidgande kunskapskrav?". *SO-didaktik*, 9, 70–75.
- Irisdotter Aldenmyr, S. (2020). "Värdefulla, meningsfulla lärare. Ett slag för otillräcklighetens etik och utbildningsvetenskapens olika ansikten." *Utbildning och demokrati*, kommande 2020.
- Irisdotter Aldenmyr, S. & Berg, M. (2016). "Konstruktioner av samhällsorienterande ämnen i historiedidaktisk belysning". I *SO-undervisning på mellanstadier: Forskning och praktik*. Olson, M. & Irisdotter Aldenmyr, S. (red), 31–50. Malmö: Gleerups.
- Karlefjärd, A. (2011). *Att rymmas i sitt frirum*. (Lic), Karlstad: Karlstads universitet.
- Lilliestam, A-L. (2013). *Aktör och struktur i historieundervisningen: Gymnasieelevers historiska tänkande*. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Lévesque, S. (2008). *Thinking historically: Educating students for the twenty-first century*. Toronto: Buffalo.
- Lee, P.J. (1983). "History Teaching and Philosophy of History". *History and Theory*, 22:4, 19–49.
- Leinhardt, G. Stainton, C., Virji, S., Odoroff, E. (1994). "Learning to Reason in History: Mindlessness to Mindfulness". I Carretero & Voss (red.), *Cognitive and Instructional Processes in History and the Social Sciences*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

- Nersäter, A. (2014). *Att konstruera historiska förklaringar: Vad elever kan behöva lära för att kunna resonera om orsak samt tolka och använda källor inom gymnasieämnet historia*. Jönköping: Jönköping University Press.
- Nolgård, O., Nygren, T., Tibbitts, F., Anamika, A., Bentrovato, D. et al. (2020). "A global history in a global world? Human rights in history education in the Global North and South". *Historical Encounters: A journal of historical consciousness, historical cultures and history education*, 7:1, 24–49.
- Nordgren, K. (2017). "Powerful knowledge, intercultural learning and history education", *Journal of Curriculum Studies*, 49:5, 663–682.
- Nordgren (2019). Keynote-föreläsning Nationella historiedidaktiska konferensen i Malmö.
- Nygren, T., Vinterek, M., Thorp, R., Taylor, M. (2017). "Promoting a Historiographic Gaze Through Multiperspectivity in History Teaching". I *International perspectives on teaching rival histories: Pedagogical responses to contested narratives and the history wars*, Henrik Åstöm Elmersjö, Anna Clark & Monika Vinterek (red.), London: Palgrave Macmillan.
- Olofsson, H. (2011). *Fatta historia: en explorativ fallstudie om historieundervisning och historiebruk i en högstadielklass*. Karlstad: Karlstads universitet.
- Olson, M. (2017). "Det oväntade i so-ämnenas undervisning – bjudningar till annat kunskapande och tillblivande". *Norddidactica*, 2017:2, 1–7.
- Ongstad, S. (red). (2003). *Fag og kunnskap i grenseland*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Persson, A. (2017). *Lärartillvaro och historieundervisning: Innebörder av ett nytt uppdrag i de mätbara resultatens tid*. Umeå: Umeå universitet.
- Persson, A. & Thorp, R. (2017). "Historieundervisningens existensialisierande potential". *Norddidactica*, 2, 59–74.
- Persson, A. (2019) "Kolonisatör eller turist?: Frågor och arbetsuppgifter i svenska historieläromedel under en tid av kunskapsideologisk förhandling". *Nordic Journal of Educational History*, 6:2, 45–72.
- Persson, A. & Stolare, M. (2018), "Att använda historiska begrepp", I: *Historiedidaktik i praktiken*, Stolare & Wendell (red), Lund: Gleerups.
- Persson, H. (2018). *Historia i futurum: Progression i historia i styrdokument och läroböcker 1919–2012*. Lund: Lunds universitet.
- Rosenlund, D. (2016). *History education as content, methods or orientation? a study of curriculum prescriptions, teacher-made tasks and student strategies*. Frankfurt: Lang.
- Samuelsson, J. (2015). "Grundskollärares ämnesdidaktiska bedömningspraxis, exemplet historia". *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 20, 1–2.
- Sandahl, J. (2015a) *Medborgarbildning i gymnasiet: Ämneskunnande och medborgarbildning i gymnasieskolans samhälls- och historieundervisning*. Stockholm: Stockholms universitet.
- Sandahl, J. (2015b). "Preparing for Citizenship: The Value of Second Order Thinking Concepts in Social Science Education". *Journal of Social Science Education*, 14:1, 19–30.

- Seixas, P. & Morton, T. (2013). *The Big Six. Historical Thinking Concepts*. Toronto: Nelson Education.
- Shulman, L. S. (1986). "Those who understand: Knowledge growth in teaching?". *Educational researcher*, 15:2, 4–14.
- Skolverket. (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Fritzes.
- Stymne, A-C. (2017). *Hur begriplig är historien? Elevers möjligheter och svårigheter i historieundervisningen i skolan*. Stockholm: Stockholms universitet.
- Thorp, R. & Persson, A. (2020). "On historical thinking and the history educational challenge", *Educational Philosophy and Theory*, 52:8, 891–901.
- Yin, R. K. (2009). *Case study research: design and methods*. London: SAGE.
- VanSledright, B. (2013). *Assessing historical thinking & understanding*. New York: Routledge.
- Wineburg, S. (2001). *Historical Thinking and Other Unnatural Acts*. Philadelphia: Temple University Press.
- Åström Elmersjö, H., Clark, A., & Vinterek, M. red. (2017). *International perspectives on teaching rival histories: pedagogical responses to contested narratives and the history wars*. London: Palgrave Macmillan.



PROVKONSTRUKTÖRENS
ERFARENHETER



Nationella prov i historia för åk 6 – några erfarenheter

Inledning

Mellan 2013 och 2015 hade CSD (Centrum för de samhällsvetenskapliga ämnernas didaktik) vid Karlstads universitet Skolverkets uppdrag att utforma nationella prov i historia för årskurs 6. När proven i SO-ämnen (inklusive historia) för årskurs 6 lades ner våren 2015 övergick uppdraget i ett tidsbegränsat projekt för bedömningsstöd i historia för årskurs 4–6. I båda dessa uppdrag deltog också ett varierande antal referenslärare från Malmö i söder till Umeå i norr. I det här kapitlet redogör vi för några av våra erfarenheter som konstruktörer av dessa prov och bedömningsstöd, i syfte att synliggöra centrala överväganden runt bedömning av historieämnets kunskaper i dessa årskurser. Huvudfokus kommer att ligga på de nationella proven för årskurs 6 och dess kopplingar till de styrdokument som reglerade och inramade provens utförande.

Texten ska betraktas som en orientering om arbetet så som det framstod på ”insidan” i provkonstruktörsgruppen. Vi vill varken värdera de externa proven som sådana eller på djupet diskutera dess problem i förhållande till sådant som lärarprofessionalism eller historieämnets övergripande syften. Däremot vill vi beskriva och redogöra för de allmänna utmaningar och möjligheter som arbetet med proven lade i dagen enligt vårt förmenande. De ståndpunkter vi framför är likväl våra egna, personliga, och ger alltså inte uttryck för Skolverkets eller universitetets uppfattningar. Frågan om de nationella provens vara eller inte vara är både skolpolitiskt och ämnesdidaktiskt intressant och skulle kunna vara föremål för en längre diskussion. Erfarenheterna från proven kan på så sätt också vara värdefulla ur ett vetenskapligt perspektiv, antingen med utgångspunkt i utbildningshistoriska frågor eller i historiedidaktisk teori.¹ I texten ges också några exempel på forskning som faktiskt gjorts på

¹ Jfr Persson (2017) för ingående analyser av betydelsen av införande av betyg och nationella prov för historieämnet ur mellanstadieärares perspektiv i samband med skolreformerna på 2010-talet.

det material som samlats in under de år som vi hade uppdraget att utforma proven.

En samlad vetenskaplig behandling av de nationella proven i historia för mellanstadiet återstår emellertid att göra. Den här texten har mer berättelsens karaktär: så här minns vi arbetet i dag, snart fem år efter uppdragets avslutande. Förhoppningsvis kan man som undervisande lärare ha glädje av att läsa om ”hur det gick till” från det att proven började konstrueras fram tills de landade på bänken framför eleverna. En del av erfarenheterna är generella och gäller om externt producerade prov generellt, något som gör att också lärare på högstadiet och gymnasiet kanske kan få underlag för nya reflektioner kring sin egen provkonstruktion i historia utifrån dessa rader.

Textens disposition

Kapitlet är indelat i fem avsnitt. I det första avsnittet redogör vi för hur vi i provgruppen vid Karlstads universitet uppfattade komplexiteten i Skolverkets uppdrag och vilka grundläggande avvägningar och tolkningar vi gjorde av kursplanen. Avsnittet innehåller också några kortare reflektioner över den generella skillnaden mellan externt producerade prov och sådana som lärare gör själva. I det andra avsnittet fokuserar vi urvalsfrågor, det vill säga provens relation till kursplanens centrala innehåll: vad skulle provfrågorna behandla? Här finns också en diskussion om betoningen på äldre svensk och nordisk historia i mellanstadiets kursplaner och de inneboende problem som en sådan innehållslig avgränsning kan ha. Det tredje avsnittet inleds med några tankar om den principiella skillnaden mellan öppna och slutna uppgiftsformat och en diskussion om dess för- och nackdelar ur ett bedömningsperspektiv. Här finns också en beskrivning av bedömningsanvisningarnas styrande funktion. I det fjärde avsnittet ger vi ett utförligt exempel på hur en uppgift förändrades under utformning och utprövning. Det avsnittet avslutas med en sammanfattning av några intryck från de skolbesök vi gjorde i samband med provens genomförande. I det sista avsnittet diskuterar vi först provens samlade resultat från de år då de genomfördes och för därefter ett kort resonemang om de bedömningsstöd i historia för årskurs 4–6 som kom att efterträda de nationella proven i åk 6 då dessa lades ner 2015.

Uppdragets relativa självständighet

De lärosäten som anförtroddes uppdraget att utarbeta nationella ämnesprov i SO-ämnena var, förutom Karlstads universitet, Göteborgs universitet, Malmö högskola och Uppsala universitet. Skolverkets beställning av de nationella proven var visserligen detaljerad – i fokus fanns frågor i linje med regeringens beslut i november 2011 om inrättandet av fler nationella prov: fokus låg på likvärdig bedömning, kunskapsuppföljning och kvalitetssäkring, att elevers kunskaper i ökande grad skulle mätas

mot respektive ämnes kunskapskrav.² Men samtidigt fanns det också en förväntan på att provgrupperna vid de olika universiteten på egen hand skulle kunna hantera och analysera den komplexitet som uppdraget innefattade – även om de färdiga resultaten av proven sedan skulle granskas och godkännas av Skolverkets tjänstemän innan de publicerades och användes.

Det innebar alltså att de olika provgrupperna relativt självständigt fick göra egna analyser av uppdraget och försöka utarbeta uppgifter som fungerade som kunskapsmätning på en generell nivå. Som en del i Skolverkets styrning av processerna skedde emellertid en samverkan med andra provgrupper. På en övergripande nivå handlade det om deltagande i konferenser med alla lärosäten där arbete med nationella prov pågick, oavsett ämne. På en mer detaljerad nivå förekom också täta och regelbundna möten med provgrupper i näraliggande ämnen. För vår del skedde erfarenhetsutbyten framför allt med Malmö högskola som hade uppdraget att utforma proven i historia för åk 9 och med Göteborgs universitet som hade ett övergripande ansvar för alla fyra SO-ämnena. Eftersom nationellt utformade prov i SO-ämnena aldrig tidigare hade genomförts i Sverige var det mycket som var nytt för alla inblandade och erfarenheter från utformandet av prov i ämnen som engelska, svenska och matematik blev på många sätt vägledande till en början.

Relationen till kursplanen: kunskapskravet i centrum

En viktig del av uppdraget var att ringa in vad det var som skulle och kunde mätas på ett prov i historia och som på ett rättvisande sätt kunde ge besked om vad elever i åk 6 kan i ämnet. Varje kunskapsbedömning utgår från någon form av föreställning om vad som är viktig kunskap i det aktuella ämnet. Det hör också till premisserna för provkonstruktion att ställa frågor på sådant som elever faktiskt fått undervisning om – i annat fall blir frågorna meningslösa i relation till uppdraget att försöka mäta resultat av elevers lärande.³

I konstruktionen av provfrågorna var den givna utgångspunkten kursplanen i historia i Lgr 11. Av kursplanens tre delar: syfte, centralt innehåll och kunskapskrav var vi provkonstruktörer främst fokuserade på det sistnämnda. En huvudanledning var att proven enligt Skolverkets beställning skulle fungera som stöd för lärares betygsättning. All betygsättning sker som bekant just i förhållande till ämnenas kunskapskrav, även om också syfte och centralt innehåll tillsammans med genomförd undervisning ska ses som en helhet enligt den grundläggande tanken om "alignment" så som den är formulerad i bedömningsforskningen.⁴

² Regeringsbeslut 1:8, 2011-11-24, U2011 6543/S.

³ Jönsson (2013) s. 72–74; Carlgren (2013) s. 33–34.

⁴ Jönsson, (2013). s. 72. Jfr Rosenlunds kapitel i denna antologi.

Utformningen av kunskapskraven i Lgr 11 har diskuterats, inte minst vad gäller deras omfång och möjliga mångtydighet – samt för dess höga krav på elevers kognitiva färdigheter.⁵ Ytterligare en komplikation var att Lgr 11 innebar ett återinförande av betygsättning av elever i åk 6, något som inte skett sedan 1980. Det betydde i sin tur att en stor del av lärarna i mellanstadiet saknade utbildning för och erfarenheter av betygsättning samtidigt som de hade att hantera en komplex och kanske svåruttolkad kursplan i förhållande till en redan etablerad och väl fungerande vardagspraktik.⁶ De nationella proven för åk 6 kan i ljuset av detta ses både som ett stöd till lärarna i tolkningen av kursplanen och som en fortbildningsinsats i hur betygsgrundande bedömning kan utföras. Denna styrande och stödjande inriktning låg också i linje med en av Skolverkets två övergripande målsättningar med de nationella proven, nämligen att ”stödjande en likvärdig och rättvis bedömning och betygsättning”. Den andra målsättningen ”att ge underlag för en analys av i vilken utsträckning kunskapskraven uppfylls på skolnivå, på huvudmannanivå och på nationell nivå” återkommer vi till i slutet av kapitlet.⁷

Uppdelningen av kunskapskravet i fyra delar visar på komplexiteten. Provggruppen i Karlstad genomförde i dialog med kollegerna i Malmö en analys av kunskapskravet i historia och delade upp det i fyra mindre, mer hanterbara delar utifrån de förmågor som uttrycks i ämnets syfte, se figur 1. Uppdelningen i dessa fyra delar kom sedan att bli styrande för hur gruppen tänkte runt uppgiftskonstruktioner.

⁵ Se exempelvis Ingvar (2017).

⁶ Jfr Persson (2017), s. 105–129, särskilt s. 125–129.

⁷ Skolverket (2016), s. 6.

Förmåga enligt syftesformuleringen	Del av kunskapskravet
att använda en historisk referensram som innefattar olika tolkningar av tidsperioder, händelser, gestalter, kulturmöten och utvecklingslinjer	Eleven har grundläggande/goda/mycket goda kunskaper om historiska förhållanden, skeenden och gestalter under olika tidsperioder. Eleven visar det genom att föra enkla och till viss del/utvecklade och relativt väl/välutvecklade och väl underbyggda resonemang om orsaker till och konsekvenser av samhällsförändringar och människors levnadsvillkor och handlingar. Eleven kan undersöka utvecklingslinjer inom kulturmöten, migration, politik och levnadsvillkor och beskriver då enkla/förhållandevis komplexa/komplexa samband mellan olika tidsperioder. Eleven visar också hur någon av utvecklingslinjerna har påverkat vår samtid, och motiverar sitt resonemang med enkla och till viss del/utvecklade och relativt väl/välutvecklade och väl underbyggda hänvisningar till det förflutna.
att kritiskt granska, tolka och värdera källor som grund för att skapa historisk kunskap,	Eleven kan använda historiskt källmaterial för att dra enkla slutsatser om människors levnadsvillkor, och för då enkla/utvecklade/välutvecklade resonemang om källornas användbarhet.
att reflektera över sin egen och andras användning av historia i olika sammanhang och utifrån olika perspektiv, och	Eleven kan tolka och visa på spår av historien i vår tid och föra enkla/utvecklade/välutvecklade och nyanserade resonemang om varför det finns likheter och skillnader i olika framställningar av historiska händelser, personer och tidsperioder.
att använda historiska begrepp för att analysera hur historisk kunskap ordnas, skapas och används.	I studier av historiska förhållanden, skeenden och gestalter såväl som vid användning av källor och i resonemang om hur historia används kan eleven använda historiska begrepp på ett i huvudsak/relativt väl/väl fungerande sätt.

Figur 1: Kursplanens förmågor och kunskapskrav

Vårt att på en gång notera är hur uppdelningen i fyra delar visar att syftesformuleringsens första förmåga, den som handlar om att eleven ska kunna använda sina referensramskunskaper, motsvarar den mest omfattande delen av kunskapskravet. Det gäller inte minst den rikliga förekomsten av olika progressionsuttryck. Utifrån detta faktum resonerade provgruppen att den delen av kunskapskravet bör betraktas som den mest betydande, och att den därför krävde störst utrymme bland uppgifterna.

Denna betoning på innehållsliga aspekter var emellertid inte helt okomplicerad eftersom referensramskunskaper intuitivt ofta uppfattas som typiskt för historia – den som kan återge ”vad som hänt” är duktig i ämnet. Samtidigt stod det i vår analys klart att kursplanen inte speglade en sådan syn på historieämnet, utan tvärtom i varje led betonade att eleven skulle kunna använda sina kunskaper i olika avseenden. Enligt den första delen av kunskapskravet skulle eleven exempelvis kunna föra orsaks- och konsekvensresonemang, beskriva samband mellan olika tidsperioder och kunna visa hur vår egen samtid påverkats av utvecklingslinjer med hänvisningar till det förflutna. Elevernas referensramskunskaper skulle alltså inte mätas genom frågor som handlade om memorerade innehållskunskaper utan om deras förmåga att använda dessa.

Att det fanns ett komplicerat samband mellan innehållsliga kunskaper *i* historia och processororienterade kunskaper *om* historia framgick ännu tydligare i de andra tre delarna av kunskapskravet (om källor, historiebruk och historiska begrepp). Kortfattat kan kunskaper *i* historia förstås som historiska sakkunskaper, exempelvis om allmogekvinnors levnadsförhållanden i 1600-talets Sverige. Kunskaper *om* historia betecknar däremot förståelse för olika historiska kunskapsprocesser, till exempel hur vi genom tolkning av källor från 1600-talet kan veta något om allmogekvinnornas levnadsförhållanden. Andra exempel på sådana processororienterade kunskaper om historia rör förmågan att se likheter och skillnader mellan olika tider (historiska begrepp) och hur denna kunskap kan framställas och användas på olika sätt (historiebruk).⁸

Dessa båda kunskapsaspekter har ibland ställts i motsättning till varandra, även om historiedidaktisk forskning snarare betonar samspelet dem emellan som en förutsättning för ett historiskt kunnande, något som också återspeglas i kursplanen.⁹ De delarna av kunskapskravet som mer entydigt fokuserade processrelaterade kunskaper *om* historia kunde emellertid uppfattas som mer avancerade och abstrakta än den första delen av kunskapskravet. Detta gjorde att vi kunde anta att dessa tre delar av kunskapskravet skulle kunna utgöra en särskild utmaning för elever i mellanstadieåldern.

⁸ Jfr Olofsson (2013), s. 40 f, Olofsson (2019), s. 72f och Wendell (2020), s. 40ff.

⁹ Lilliestam (2013), Wendell (2014). Jfr Jarhall (2012), s. 170f.

Vag formulering vad gäller historiebruksaspekter

Till svårigheterna att konstruera konkreta provuppgifter som svarade mot en mer komplex syn på historisk kunskap bidrog också att vissa delar av kursplanens syfte endast hade vaga motsvarigheter i kunskapskravet. Det gällde framför allt formuleringen att eleverna skulle ges möjlighet att utveckla förmågan ”reflektera över sin egen och andras användning av historia”. I den del av kunskapskravet som närmast motsvarade denna förmåga fanns formuleringar som istället för att tydligt handla om historiebruk efterfrågade elevernas förklaringar till varför det kunde finnas olika tolkningar av det förflutna. Kunskapsaspekter som handlade om elevers förståelse för andras eller egen användning *av* historia, blev därmed snarare ytterligare en processororienterad kunskapskvalitet kring kunskaper *om* historia. Syftestextens tredelade syn på kunskapsaspekter i, om och av historia tenderade alltså att reduceras till två aspekter genom kunskapskravets formuleringar.¹⁰

Denna slutsats stärktes också av att det första ledet av historiebruksdelen av kunskapskravet innehöll en mångtydighet i formuleringen. Vad som menas med att ”tolka och visa på spår av historien i vår tid” visade sig också bli en av de mera svårfångade delarna av kunskapskravet. För hur skulle ”spår av historien” förstås? Det kunde ju rimligen både utgöras av något som faktiskt och fysiskt finns kvar, exempelvis ett hus eller en statsgräns, men också handla om sådant som är immateriellt, exempelvis i sedvänjor och tankesätt: här skulle vi potentiellt kunna ställa frågor om allt från Danmarksgränsen och Gustav Adolfs-bakelser till Svenska kyrkan som ett spår av kristendomens införande i Norden. Men ”spår av historien” skulle också kunna avse medvetna anspelningar på det förflutna i olika historiebruk, exempelvis i form av gatunamn eller varumärken.

Skillnaden mellan ett externt prov och det som läraren gör själv

Analysen av kursplanens olika delar och förståelsen för vad som skulle mätas enligt kunskapskraven var alltså en aspekt av de svårigheter som vi identifierade i uppdraget. Till det kom att ett nationellt prov riktat till alla landets åk 6-elever har andra förutsättningar än prov som konstrueras av läraren själv.

I en uppgift som läraren själv konstruerar kan en viss del av kunskapskravet fokuseras, exempelvis den del som handlar om att dra slutsatser om människors levnadsvillkor utifrån källor. Eftersom läraren har möjlighet att pröva elevers kunskaper vid flera tillfällen under terminens eller årskursens gång är sådana avgränsningar ofta fördelaktiga för att undvika alltför omfattande uppgifter. Läraren kan på så sätt dokumentera och sammanställa information om varje elevs prestationer mot olika delar

¹⁰ Olofsson (2013), jfr Olofsson (2019), s. 72f.

av kunskapskravet vid olika tillfällen och därmed successivt skapa sig en allt tydligare bild av elevens samlade kunskap i ämnet när det är dags att sätta betyg. Ett nationellt prov är avsett att genomföras vid ett enda tillfälle och har därför inte samma möjligheter att fokusera på endast en del av kunskapskravet. Med tanke på provets syfte att stödja lärarens betygsättning skulle tvärtom ett nationellt prov helst pröva samtliga delar av kunskapskravet.

Vi insåg emellertid att en sådan målsättning måste balanseras mot kravet att inte göra ett alltför omfattande prov, samtidigt som varje del av kunskapskravet som provfrågorna avsåg måste prövas tillräckligt noga för att faktiskt kunna säga något om elevens kunskaper. Dessa aspekter av provkonstruktion gäller för alla nationella prov och handlar om provens reliabilitet: ett för omfattande prov skulle medföra att eleverna blev uttröttade, och detta skulle i sin tur riskera tillförlitligheten vad gäller provets förmåga att faktiskt mäta deras kunskaper.¹¹ Samtidigt är för få uppgifter som riktas mot endast en viss del av kunskapskravet också problematiskt ur ett reliabilitetsperspektiv, av den anledningen att färre uppgifter ökar risken att det som efterfrågas i de fåtaliga uppgifterna inte är representativt för elevens samlade kunskaper.

En slutsats provgruppen drog av arbetet med det första provet, 2013, var att hantera detta reliabilitetsdilemma genom att i varje prov fokusera på tre av förmågorna. Referensram och begreppsanvändning ingick alltid, medan källhantering och historieanvändning, den andra och tredje delen av kunskapskravet enligt figur 1, alternerade. Orsaken till denna prioritering var att vår analys av kunskapskravets delar visade på en övervikt för referensramsrelaterade aspekter och att begreppsanvändning relaterade till samtliga övriga delar av kunskapskravet. På så sätt skulle alla prov i ungefär lika mån balansera innehållsmässigt inriktade kunskapsaspekter *i* historia med processorienterade kunskaper *om* historia. Vad gäller utrymme för uppgifter som mer entydigt efterfrågade elevernas historiebruksrelaterade kunskaper *av* historia, hade redan den tidigare analysen av kunskapskravets vaga formuleringar indikerat att detta inte var en starkt efterfrågad kunskapsaspekt, i vart fall inte tydligt formulerad som en sådan.

Relationen till kursplanens centrala innehåll

Vid sidan av kunskapskraven och de fyra sammanfattande punkterna i syftet hade kursplanens centrala innehåll också en viktig roll i utformningen av provuppgifterna. Även om det centrala innehållet i sig inte ska bedömas fyller det en nödvändig funktion i bedömningen genom att ge substans till de aktiviteter som uttrycks som

¹¹ Jönsson (2013), s. 68.

bedömningsbara i kunskapskraven. För historieämnets del kan elevens resonering om exempelvis orsaker och konsekvenser inte fångas genom uppgifter som efterfrågar orsaker och konsekvenser i största allmänhet, utan behöver knytas till något faktiskt historiskt skeende för att bli bedömningsbart.

Förhållandet mellan centralt innehåll och kunskapskrav är kanske särskilt komplicerat i skolämnet historia. En orsak är att historievetenskapen av tradition brukar betona det unika i varje skeende och tidsperiod. Ett tydligt exempel på att detta synsätt också gäller i kursplanen är den inledande delen där det bland annat heter att ämnet syftar till ”att eleverna utvecklar förståelse för att varje tids människor måste bedömas utifrån sin samtids villkor och värderingar”. En sådan formulering pekar alltså mot att det inte är de för alla tider generella förhållandena som är det primära utan att det är förståelsen för varje tids specifika villkor som ska uppmärksammas i undervisningen. Just detta fokus skiljer också ut historieämnet från de andra SO-ämnena där mönster och generella drag tvärtom är av särskilt intresse. Detta ämnes-specifika inslag i kursplanen i historia konkretiserades genom att vi i vissa uppgifter efterfrågade elevernas förmåga att redovisa vad vi kom att kalla ”historiska saksförhållanden”. Detta gällde framför allt då eleverna redovisade sina resonemang i öppet formulerade uppgifter om orsaker och konsekvenser i enlighet med den första delen av kunskapskravet.

De ”kunskaper om historiska förhållanden, skeenden och gestalter under olika tidsperioder” som eleverna alltså förväntades svara på i dessa uppgifter knöts till det historiska innehåll som de kunde förväntas ha haft undervisning om, det vill säga det centrala innehållet enligt kursplanen. Denna avgränsning gällde också för alla de andra uppgifterna i proven. Det vi frågade om, exempelvis i källuppgifterna, skulle också beröra sådant innehåll som eleverna kunde förväntas ha stiftat bekantskap med genom undervisningen. Men precis som provet inte kunde vara inriktat på alla delar av kunskapskravet eftersom det i så fall skulle bli för omfattande, lika lite kunde vi räkna med att ställa frågor som tog upp allt centralt innehåll för hela mellanstadiets kurs. Om eleverna skulle ha möjlighet att med god reliabilitet genomföra provet kunde endast ett urval ur det centrala innehållet efterfrågas i varje prov.

Överväganden kring urvalsfrågorna

Så vilket centralt innehåll kunde och borde vi ta med i ett nationellt prov? Alldeles bortsett från vikten av att rent formellt ligga så nära kursplanen som möjligt, måste frågorna också fungera i praktiken, det vill säga i mötet med eleverna. Alltså måste det innehåll som tas upp vara sådant som vi rimligen kunde anta att eleverna fått undervisning om i så gott som varje mellanstadielklass i hela Sverige. Existerande läromedel och inventering av lärares faktiska praktik – något som skedde i dialog

med våra referenslärare – visade att det centrala innehållet tenderade att läsas kronologiskt. Det innebar att vikingatid och medeltid ofta lästes i årskurs 4, 1500- och 1600-tal i årskurs 5 och 1700-tal i årskurs 6. Variationer på detta upplägg förekom, men detta var det huvudsakliga intrycket från våra efterforskningar.

Eftersom det nationella provet skulle skrivas på vårterminen i årskurs 6 var det mest troligt att eleverna i första hand hade god kännedom om historiska sakkförhållanden som de läst under denna årskurs. Goda historiska sakkunskaper om vikingatiden och medeltiden var med andra ord mindre sannolika än detaljkännedom om stormaktstidens krig eller frihetstidens aktörer. I andra änden av kursplanen fanns omvänt risken att de kronologiskt mest sentida delarna av det centrala innehållet, om det tidiga 1800-talets jordbruksreformer och befolkningsförändringar, inte hunnit tas upp alls i undervisningen när provet skulle skrivas.



Dalfolk från Mora socken (ca 1782–1810). Nationella proven kan genom sina frågor få en "washback-effekt" och påverka vilka ämnesområden som behandlas i undervisningen. Konstruktörerna av provet för åk 6 behövde ta hänsyn både till provets förmodade washback-effekt och till vad eleverna antogs ha arbetat med i undervisningen. Målning av Pehr Hilleström. Creative Commons.

Vi hanterade dessa förhållanden genom att välja att ändå ha med uppgifter som efterfrågade kunskaper om alla delar av det centrala innehållet. Vi byggde detta på att de nationella proven skulle fungera som ett stöd för lärarens bedömning och betygsättning. Om vi inte tagit med några frågor alls om 1800-talet skulle det kunna ge den olyckliga konsekvensen att det centrala innehållet kom att uppfattas som mindre viktigt, vilket i sin tur kunde leda till att just det innehållsområdet fick ännu mindre utrymme i undervisningen. Här förhöll vi oss alltså till den så kallade washback-effekten, det vill säga iakttagelsen att ett nationellt täckande prov tenderar att påverka undervisningspraktikerna.¹² Att faktiskt inkludera detta kunskapsinnehåll medförde istället att detta område kom att uppmärksammas som viktigt, vilket – återigen utifrån washback-effekten – skulle kunna leda till att lärare såg till att inkludera detta i undervisningen.

Det nationella draget i mellanstadiets kursplan – ett arv från folkskolan? Ytterligare en aspekt av det centrala innehållet är dess betoning av inkludering och perspektivskiften i förhållande till vad för slags historia som behandlas. Det är ett känt historiedidaktiskt problem att historieundervisning traditionellt har varit präglad av nationell politisk historia med därmed följande fokus på regenternas handlingar och makt.¹³ Även om kursplaner i historia länge har tryckt på vikten av att vidga historieämnet för att inkludera fler samhällsaspekter och därigenom också synliggöra andra aktörer än de som representerar den egna nationen och är manligt könade, så är alltså den svenska politiska historien tongivande för hur historieämnet tenderar att struktureras och presenteras i läroböcker och andra framställningar för mellanstadiet, något som kan beskrivas som ett arv från folkskolans historieämne.¹⁴

I Lgr 11 markerades emellertid också det vidgade historieämnet, bland annat genom specificeringen av olika typer av aktörer i det centrala innehållet, där ”barn, kvinnor och män” var en fras som återkom på flera ställen. Likaså syntes tydligt en strävan efter andra innehållsliga aspekter i de utvecklingslinjer som angavs i kunskapskravet, där politik endast var en, medan de övriga (migration, kulturmöten och levnadsvillkor) indikerade social-, kultur- och ekonomiskhistoriska perspektiv.

Med utgångspunkt i denna intention eftersträvade vi att synliggöra barn och kvinnor i varje prov. Ett sätt att få in sådana perspektiv var att utgå från mer vardagsnära källor med anknytning till andra utvecklingslinjer än den politiska. Ett illustrativt exempel framgår av figur 2.

¹² Alderson & Wall (1993). Jfr Ormond (2017) och Larsson & Olin-Scheller (2020). Jfr också Niklas Ammerts och Kristina Kakoulidou's kapitel i denna antologi.

¹³ Se t.ex. Wineburg (2001) och Barton (2009).

¹⁴ Rudnert (2018).

Tabell 1. Andel kvinnor och män som ägde jordbruk 1620 och 1640. Bygdeå socken.

	1620	1640
Kvinnor	4 %	22 %
Män	96 %	78 %
Totalt	100%	100%

Källa: Lindegren, Jan, *Utskrivning och utsugning* (1980).

7a Vilken slutsats om Bygdeå kan du dra om du använder **Tabell 1** som källa?

Fler än ett kryss gör svaret ogiltigt.

Det var vanligare att kvinnor ägde jordbruk 1640 än 1620.

Det var fler kvinnor än män som ägde jordbruk 1620.

En större andel kvinnor ägde jordbruk 1620 i jämförelse med 1640.

Det var fler kvinnor än män som ägde jordbruk 1640.

Figur 2. Uppgift i källanvändning med delsyfte att synliggöra kvinnor som historiska aktörer. (Uppgiften är hämtad från nationella provet i historia 2014).

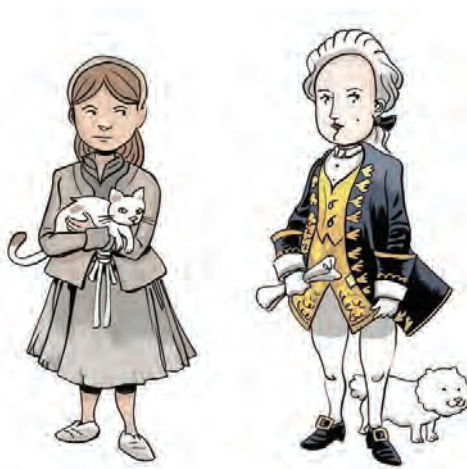
I 2013 års nationella prov gjordes ett försök att synliggöra barn i form av en källuppgift som ställde två bilder mot varandra. Den första var ett foto som visade ett fynd från en barngrav från 900-talet och den andra en leksak i plast från 2000-talet, föreställande ett vikingaskepp.¹⁵ En styrka med uppgiften var att den byggde på bilder, vilket minskade risken för att det var elevens läsförståelse som prövades av uppgiften. I utprovningarna verkade uppgiften också framgångsrik på så sätt att den tycktes kunna tydliggöra det den var avsedd att mäta: i vilken mån eleverna förstod skillnaden mellan historiska kvarlevor och sentida tolkningar av det förflutna. Men samtidigt visade en närmare analys av inlämnade elevsvar också något annat. En del elever löste uppgiften genom att förkasta leksaken som källa till vikingatiden, inte för att det var en sentida tolkning av ett historiskt fenomen, utan för att den var en leksak och därmed inte "äkta".¹⁶

Denna upptäckt ledde till att vi ökade inslagen av barnperspektiv. Konkret inne-

¹⁵ Nationella provet i historia för årskurs 6 2013, delprov B, uppgift 2. Av upphovsrättsliga skäl kan inte bilderna återges här.

¹⁶ Samuelsson & Wendell (2016).

bar detta att vi återkom till leksaker som barkbåtar, dockor och träsvärd då vi konstruerade källövningar i senare prov och bedömningsstöd. Andra exempel på detta var att vi försökte formulera frågor som relaterade till sådant som ungas lärande och arbete i äldre tider och att vi beställde illustrationer som avbildade barn.



Exempel på bild som syftar till att synliggöra barns skilda levnadsvillkor. Bilden, som är framtagen för bedömningsstöden, föreställer två fiktiva karaktärer, bondflickan Maria och adelspojken Leopold, båda 12 år och födda i slutet av 1700-talet.

Även om vi alltså strävade efter att vidga de innehållsliga aspekterna fanns det i varje prov också frågor som handlade om svensk politisk historia och som i flera fall kretsade kring dess mest kända aktörer. Ett huvudskäl var att det fanns flera punkter i det centrala innehållet som tydligt angav att undervisningen också skulle ta upp sådana aspekter:

De nordiska staternas bildande [...] Den svenska statens framväxt och organisation [...] Det svenska Östersjöriket [...] Framväxten av parlamentarism, parti-väsen och nya lagar i Sverige. Hur historiska personer och händelser, till exempel drottning Kristina, [och] Karl XII [...] har framställts [...] Tidsbegreppen [...] stormaktstiden och frihetstiden [...]

Ett annat skäl var det vi nyss nämnde: läromedel och undervisning har av tradition fokuserat svensk politisk historia och vi blev snart varse att frågor som ställdes till sådant innehåll fick fylligare elevsvar. Samtidigt som frågor om ”kungar och krig”

alltså fungerade bättre ur ett rent bedömningsmässigt perspektiv riskerade vi genom dessa frågor att bidra till att cementera de ämnestraditioner som vi ville vara med och vidga. Det hela blev en balansakt som så här efteråt inte alltid blev alldeles lyckad. Mellanstadiets historieundervisning som folkskolans arvtagare är hur som helst inte sällan avläsbar också i våra prov.

Uppgifternas format: slutna och öppna

Provuppgifter kan grovt indelas efter uppgiftens format. Uppgifter med slutet format anger ett antal möjliga svar, där eleven ska välja ett eller flera korrekta alternativ. Öppna format kräver att eleven ska formulera svar med egna ord. Uppgifterna med slutet format har i allmänhet en god reliabilitet, eftersom det bara finns ett rätt alternativ och bedömaren således inte behöver tolka svaret mot något annat än facit. Däremot kan slutna uppgifters validitet vara svag, eftersom kunskapskravet anger breda förmågor och dessa är svåra att fånga i detta format.¹⁷

Av validitetsskäl kräver därför slutna svarsformat att provet innehåller flera sådana frågor som tillsammans ger mer av en helhetsbild än vad en enskild slutna uppgift kan. De slutna uppgifterna fordrar också omfattande utprövningar där jämförelser görs med elevers förmåga att lösa öppna uppgifter som mäter samma kunskapsinnehåll. Blir det för stora skillnader mellan formaten och det generellt blir så att den slutna uppgiften ger ett spretigt resultat på en grupp nivå, måste den omformuleras eller utgå. Just den delen av vårt arbete med slutna uppgiftsformat är viktig att lyfta fram: ingen av uppgifterna som ingick i proven saknade utprövningar.

Häri skiljer sig villkoren för provkonstruktion av nationella prov från enskilda lärares möjligheter. Även lärare kan använda sig av egenproducerade slutna uppgifter – men dessa bör i så fall i huvudsak användas diagnostiskt och evaluerande, eller som underlag för formativa samtal, och inte som belägg för elevernas kunnskap och som betygsunderlag.¹⁸ Den främsta skillnaden ligger helt enkelt i att de egenproducerade uppgifterna inte som i ett nationellt prov är utprovade med den typen av tillförlitliga jämförelser som en provinstitution har tid och andra resurser att genomföra.

Utprövningarna visade också för vår del ett antal problem som är typiska för ”kryssfrågor”. Samtidigt som det slutna formatet underlättar bedömaren tolkning finns det risk för tolkningsproblem hos den som ska utföra provet: om uppgiftsformuleringen innehåller svårbegripliga eller otydliga ord, eller svarsalternativen råkar överlappa på ett sätt som inte var avsett, kan eleven lätt tolka uppgiften på annat sätt än vad som avsetts, vilket i värsta fall kan göra uppgiften värdelös. I figur 3 ovan

¹⁷ Jfr Jönsson (2013), s. 64–70.

¹⁸ Nordgren & Odenstad (2012), s. 75–76.

Sätt följande historiska tidsbegrepp i rätt ordningsföljd 1–4, så att det som kom först får siffran 1 och det som kom sist får siffran 4.

frihetstiden	medeltiden	vikingatiden	stormaktstiden
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>

Figur 3. Exempel på uppgift med slutet svarsformat från provet 2013.

finns en viss risk i användningen av begreppet ”medeltiden”, som kan definieras på olika sätt i förhållande till ”vikingatiden”. Sett i relation till kursplanen och de andra epokbegreppen i uppgiften kan dock uppgiften försvaras, då dessa begrepp tyder på att det är den ”svenska” medeltiden som avses och inte den ”europeiska”.

Uppgifter med öppet svarsformat passar ofta bättre för att komma åt sådana kunskaper som i kunskapskravet uttrycktes i termer av att eleven ska kunna ”föra resonemang”. Det gör det också möjligt att använda färre sådana uppgifter för att ändå relativt väl täcka en viss del av kunskapskravet. Öppenheten kan dock återigen medföra tolkningsproblem för eleven, och även med en tydlig uppgiftsformulering finns risk att eleven i sitt svar kan sväva iväg från grundfrågan. Dessutom måste bedömaren tolka ett öppet svar, vilket kan medföra reliabilitetsproblem. Ur elevperspektiv kan också påpekas att många öppna uppgifter kan uppfattas som tungt. Det blir mycket att skriva. Ett prov med för många öppna uppgifter kan också bli missvisande för de elever som har goda kunskaper i historia, men svårt att uttrycka sig i skrift.

En särskild svårighet med öppna format är att många elever inte riktigt vet hur de ska hantera skrivandet och att de kan ha svårt att fokusera på det som är frågan. Den strategi vi använde i proven för att i möjligaste mån leda eleverna rätt i öppna format var att använda stödstrukturer, det vill säga rutor med stödord eller stödfrågor som skulle hjälpa eleverna att hålla sig till det som uppgiften var avsedd att pröva.

Under medeltiden var nästan alla människor bönder. Det var bara en mycket liten grupp som var riddare. Men när en typisk medeltidsmänniska ska framställas är det ändå mycket vanligt att använda en riddare.

Av vilka anledningar är riddare vanligare än bönder i framställningar av medeltiden?
Motivera ditt svar.

Här finns början på några meningar som du kan använda om du vill:

- Man har valt att hellre berätta om riddare än om bönder för att ...
- Det kan vara lättare att berätta om riddare än om bönder för att ...
- Riddare kan uppfattas som mer typiska för medeltiden för att ...

Figur 4. Exempel på uppgift med öppet svarsformat från nationella provet i historia åk 6, 2013

Figur 4 ovan visar hur en stödstruktur kan utformas. De tre stödmeningarna pekar på olika infallsvinklar på frågan om representation av medeltidsmänniskor. Stödstrukturen är relativt kortfattad, för att inte dra elevens fokus och energi från själva uppgiften – en alltför omfattande stödstruktur kan tvärtom intentionen faktiskt försvåra uppgiften, särskilt för lässvaga elever. Av samma skäl konstruerades såväl slutna som öppna källuppgifter i möjligaste mån utifrån bilder för att minska läsbördan för elever. I den utsträckning källtexter ändå användes bearbetades de kraftigt för att öka läsbarheten för elever.¹⁹

Bedömningsanvisningarnas styrande roll

Inom bedömningsforskning är det sedan länge känt att olika former av matriser ökar interbedömarreliabiliteten.²⁰ I ett nationellt prov är det av extra stor vikt att de bedömande lärarna gör så likartade bedömningar som möjligt av elevernas svar. Vi utformade därför bedömningsanvisningar till alla uppgifter. De frågor som hade fasta svarsalternativ var lätta att ge anvisningar till, i vart fall vad gäller de som endast bedömdes motsvara E-nivåer i kunskapskraven. För frågor med fasta svarsalternativ och som tänktes ge belägg för kunskaper på högre nivåer gällde också att kort beskriva på vilka sätt fler rätta svar gav belägg för kunskaper på en högre nivå. Facitsvar kompletterades därför med korta resonemang.

¹⁹ Jfr Wineburg & Martin (2009). Jfr också Stafs kapitel i denna antologi.

²⁰ Jönsson (2013), s. 66.

Den största svårigheten gällde att ge bedömningsanvisningar till de öppna formaten. Här blev det viktigt att välja tydliga elevsvar från utprövningarna och kommentera varför de gav belägg för en viss nivå i kunskapskraven. Det var i det sammanhanget exempelvis önskvärt att välja elevsvar som inte var för långa som belägg för kunskaper på de högre nivåerna, liksom att i bedömningsmatriserna föra in resonemang som visade att elevsvar kunde vara kvalitativt bättre både genom ökat djup och ökad bredd.²¹ Sammantaget blev bedömningsanvisningarna på det sättet ett av de mest styrande redskapen i det nationella provet. Det var alltså genom att jämföra med autentiska elevsvar (som varken rättades språkligt eller förändrades på något annat sätt) som vi samlat in genom utprövningar som lärarna jämte matriserna skulle få möjligheter att göra så likvärdiga bedömningar som möjligt.

Det är självklart så att det ändå måste ha uppstått avvägningsproblem och att många elevsvar inte riktigt passade in i mallarna. Om frågans huvudfokus gällde orsaksresonemang var det inte heller alltid tillämpligt att ställa krav på att samtliga historiska sakkunskaper var korrekt angivna i ett svar. Omvänt upptäckte vi snart att historiska fakta var viktiga för förståelsen av många uppgifter med fokus på en annan aspekt: kontextkunskapens betydelse för käll- och historiebruksuppgifter var generellt sett stor.

Exemplet nedan visar en bedömningsmatris för en av de öppna uppgifterna i 2013 års nationella prov. Uppgiften var tvåledad och bestod av följande frågor:

a) Resonera kring orsakerna till att Gustav Vasa fick stöd innan han blev kung /.../ Motivera ditt svar.

b) Resonera kring orsakerna till upproren mot Gustav Vasa som kung /.../ Motivera ditt svar.

Bedömningsmatrisen är ett typiskt exempel på hur vi eftersträfvade att för högre betygssteg täcka in både bredd och djup, där skillnader mellan E och C främst handlar om bredd (genom att eleven för C-nivå måste ta upp någon orsak till att Vasa både fick stöd och mötte motstånd) men också om djup genom kravet på förankring i sakförhållanden. För skillnaden mellan C och A är grundprincipen densamma.

²¹ Jfr Carlgren (2013), s. 54–57.

Belägg för kunskaper på		
E-nivå	C-nivå	A-nivå
Eleven identifierar någon rimlig orsak till att Gustav Vasa	Eleven identifierar någon rimlig orsak till att Gustav Vasa	Eleven identifierar några rimliga orsaker till att Gustav Vasa
- fick stöd eller - mötte motstånd.	- fick stöd och - mötte motstånd	- fick stöd och - mötte motstånd
Någon eller några felaktiga sakförhållanden kan förekomma i svaret. De får inte vara av den art att det är uppenbart att eleven inte förstår eller har kunskap om grundläggande förutsättningar för de händelser och företeelser som uppgiften handlar om.	samt - förankrar någon av orsakerna i historiska sakförhållanden (faktiska eller allmänt vedertagna). Svaret innehåller inga uppenbart felaktiga sakförhållanden (faktiska eller allmänt vedertagna).	samt - förankrar några av orsakerna i historiska sakförhållanden (faktiska eller allmänt vedertagna). Svaret innehåller inga uppenbart felaktiga sakförhållanden (faktiska eller allmänt vedertagna).

Figur 5. Exempel på bedömningsmatris till öppen uppgift. Från bedömningsanvisningarna till 2013 års nationella prov i historia för åk 6.

Utformningen av en uppgift: ett exempel

Som ett illustrativt exempel på hur en uppgift utformades i olika steg kan vi beskriva arbetet med en historiebruksuppgift. Det gäller en uppgift som var avsedd för ett av våra bedömningsstöd men som aldrig kom till användning eftersom vi redan hade flera andra liknande och utprovade uppgifter till det aktuella bedömningsstödet.

Uppgiftens utgångspunkt var två olika framställningar av en historisk händelse som båda var skrivna av välkända författare, men som skilde sig åt på några punkter. Tanken var att eleverna skulle få i uppgift att i enlighet med kunskapskravet föra ”resonemang om varför det finns likheter och skillnader i olika framställningar av historiska händelser, personer och tidsperioder”. Framställningarna handlade om Gustav II Adolfs död 1632, något som vi tänkte skulle kunna passa, eftersom det stämde väl med en av det centrala innehållets exemplifieringar av historiebrukskunskaper:

Hur historiska personer och händelser, till exempel drottning Kristina, Karl XII och häxprocesserna, har framställts på olika sätt genom olika tolkningar och under skilda tider.

I det aktuella bedömningsstödet som handlar om 1600-talet misstänkte vi också att historien om kungens död var något eleverna kunde ha en viss förkunskap om. Det var en misstanke som stärktes av att alla på marknaden förekommande läromedel behandlade denna händelse och att våra referenslärare gav grönt ljus, eftersom de brukade ta upp historien om Lützendimman och kungen.

Invändningen att också denna uppgift kunde stärka elevens förståelse om svensk

historia som en berättelse om kungar och krig bortsåg vi inte ifrån, men eftersom undervisningen uppenbarligen tar upp denna händelse, och uppgiften bidrog till att eleverna fick möjlighet att ta del av olika uppfattningar, tyckte vi snarare att detta var en möjlighet att göra detta innehåll till föremål för reflektion över och förståelse för att berättelser som denna används på olika sätt i olika sammanhang, i det här fallet av Herman Lindqvist och Peter Englund.²² Vi förstod emellertid att det var omöjligt att låta eleverna ta del av originaltexterna i uppgifterna, dels för att de var för långa, dels för att de ursprungliga texterna hade en tänkt vuxen läsare som mottagare. Vi var därmed tvungna att bearbeta texterna med avsikten att behålla så mycket som möjligt av andemeningen i respektive författares text.

Vår första bearbetning av Lindqvists version löd så här:

Just den här morgonen har kungen fått en alldeles ny häst, en väldigt stark häst. Och det kanske var det som var felet. Han kanske inte klarade av den. Kungen leder soldaterna i ett anfall, men det visar sig att hästen är för snabb. Han kommer för långt fram, in bland fienden, som skjuter honom i armen. Han bryr sig inte alls om det, men nu kan han bara rida hästen med en hand och den är svår att tygla. Och då när hästen kommer iväg blir han omringad igen. Det blir närstrid, och kungen blir skjuten igen.²³

Så här blev den första bearbetningen av Englunds version:

Gustav II Adolf ledde några ryttare emot fienden. I dimman kolliderade de med de fientliga trupperna, och vän och fiende blandades upp med varandra. Kungen blev sårad av en pistolkula, och försökte med några andra ta sig bort från striden. Men de red vilse i dimman och råkade rida in bland fienden igen. Kungen blev skjuten igen, föll av hästen och blev ihjälstucken av några fientliga soldater.²⁴

För den vuxne läsaren är det uppenbart att den förra texten har hjältemässig inramning, och att kungens död ytterst beror på den olyckliga omständigheten med den nya hästen. Hos Englund återfinns också tillfälligheter, men det är dessa som utgör berättelsens kärna. Här har kriget blivit en plats där kungens vilja helt underordnas de

²² För mer om bilden av Gustav II Adolf i historieskrivningen, se Oredsson (1992). För mer om Peter Englunds och Herman Lindqvists roller i svensk historiekultur, se Holmqvist (2016).

²³ Bearbetning av Lindqvist (1994), tid: 30.30–36.05.

²⁴ Bearbetning av Englund (1993), s. 125.

1600-talsmässiga villkoren för krig. Men kunde en 12-årig läsare verkligen uppfatta dessa skillnader? Vi förstod genom utprövningar att vi var tvungna att ytterligare bearbeta texterna och då betona skillnaderna. Texterna måste också bli ännu kortare för att vi inte skulle förlora de åk 6-elever som inte var starka läsare. Efter flera försök slutade bearbetningen med följande texter, som eleverna hade som grund för sin uppgift:

I en historisk film om Gustav II Adolf berättar Herman Lindqvist att kungen under striderna träffades av ett skott i en arm och blev svårt sårad. **Trots det** fortsatte han att rida **framåt** mot fienden. Till slut träffades han i ryggen av ett andra skott.

I en bok om 30-åriga kriget berättar Peter Englund att Gustav II Adolf ledde några andra ryttare mot fienden när han sårades svårt av ett skott i ena armen. **Det gjorde att** han försökte **ta sig bort** från fienden men red vilse och blev skjuten en gång till, i ryggen.

Till dessa texter formulerades en uppgift med en stödstruktur. Den första version som utprövades hade följande ordalydelse:

Uppgift

Vad kan det finnas för orsaker till att Gustav II Adolfs död beskrivs olika i de olika framställningarna?

Stödstruktur

Några saker du kan tänka på:

- Varför man kan vilja framställa en person som modig
- Varför olika personer kan ha olika information om samma händelse

Både uppgiftsformuleringen och stödstrukturen kom efter utprövningar att revideras. Uppgiftsformuleringen uppfattades som onödigt krånglig, och förkortades till:

Vad kan det finnas för orsaker till att Gustav II Adolfs död beskrivs olika?

Även stödstrukturen reviderades. Avsikten med den var att hjälpa eleverna att fånga flera olika skäl till att framställningarna skiljer sig åt, samtidigt som den kunde riskera att vara alltför ledande. Det senare blev ett problem framför allt vad gäller den första stödfrasen, som alltför hårt styrde elevernas svar. Efter att ha testat utan stödstrukturer för att se om elever tenderade att klara av en så pass öppen uppgift, återgick vi till denna reviderade stödstruktur:

Några saker du kan tänka på:

- Att olika personer kan vilja framställa kungen på olika sätt
- Att olika personer kan ha olika information om samma händelse

Med denna version fick eleverna inte framställningen av kungen som ”modig” serverad av stödstrukturen, samtidigt som de fortfarande styrdes emot att reflektera över författarnas olika förhållningssätt till kungens person. Denna version av uppgiften, med tydliggjorda framställningar, enklare uppgiftsformulering och reviderad stödstruktur, fick på det hela taget så pass goda resultat att vi ansåg att den var möjlig att inkludera i det färdiga provet. I slutändan togs denna uppgift ändå bort från provet, eftersom andra uppgifter som prövade denna del av kunskapskravet visade sig fungera ungefär lika bra i utprovningar, samtidigt som de inte var lika knutna till en traditionell syn på kungar och krig som det viktiga i historia.

Proven ur ett på-platsen-perspektiv – några intryck från skolbesök

I uppdraget som provkonstruktörer ingick att vi gjorde platsbesök på olika skolor då proven genomfördes. Vi försökte i görligaste mån täcka in en så stor del av Skolsverige som möjligt vad gällde kategorier som landsbygd/stad, innerstad/förort samt kommunal skola/friskola. Eftersom vi endast var en handfull medarbetare som gjorde dessa besök blev den geografiska täckningen och representativiteten på andra sätt naturligtvis mycket begränsad. Besöken var ändå mycket värdefulla eftersom vi genom att se hur proven genomfördes i praktiken blev varse några av de praktiska problem som exempelvis uppstod då elever som hade anpassningar skulle genomföra proven. Våra intryck blev att lärarna hanterade genomförandet mycket bra. Vi visste genom statistiska uppgifter att de besökta skolornas elever hade olika förutsättningar att klara proven. Vid besök på skolor med hög andel elever med andra modersmål än svenska kunde vi se att elever och deras lärare gjorde stora ansträngningar för att klara så mycket som möjligt trots uppenbara problem, både med språk och med historiska referenser. Exempel på det sistnämnda är att tidsbegrepp som ”stormaktstiden”, händelser som häxprocesser eller aktörer som drottning Kristina kan vara mycket svårt att relatera till även om man som elev förstår frågans språk.

Vid besöken gjorde vi efter provens genomförande också intervjuer med lärare och en del av eleverna. Lärarna intervjuades individuellt och eleverna i grupp. Intervjuerna var värdefulla då både lärare och elever kunde peka på detaljer som inte framkommit i de tidigare utprovningarna, exempelvis hur tidsåtgången upplevdes och om eleverna hade förberett sig på något särskilt sätt inför skrivningen. Dessa intervju svar kompletterade de mer systematiskt inhämtade enkätsvaren som vi samlade in i samband med att ett statistiskt säkerställt urval lärare skickade in

bedömda elevlösningar till oss efter provens genomförande.

Ett genomgående mönster i lärarnas intervjusvar var att man uppfattade elevuppgifterna som relevanta och inte alltför långt ifrån den undervisning som genomförts. Det var vanligt med synpunkter kring den tid som krävdes för bedömningen av proven. För mellanstadiet blev det många prov att bedöma – förutom prov i ett SO-ämne var det nationella prov i svenska, matematik, engelska och i ett NO-ämne. Men det visade sig samtidigt på de flesta av de besökta skolorna att man organiserat detta på så sätt att alla lärare involverades i bedömningsarbetet, så att inte endast den eller de lärare som undervisade klassen deltog.

Bland eleverna var intervjusvaren överlag lite mer blandade. Några elever hade svårt att fritt ge uttryck för hur man tänkte i en intervjusituation med en främmande vuxen som dessutom uppfattades som en representant från Skolverket och som varit med och utformat provet. Men påfallande många var frispråkiga och gav ris och ros åt olika detaljer i provet. Det blev genom intervjuerna exempelvis tydligt för oss att det fanns många olika sätt att tolka uppgifterna i en och samma klass och att den språkliga och grafiska utformningen av proven var betydelsefullare än vi tidigare hade trott. Några elever tyckte om att få visa vad de kunde på ett prov medan andra hade känt sig stressade. Gemensamt med lärarnas uppfattningar var att man kände igen mycket av det som efterfrågades på provet. Men det var inte helt ovanligt att elever också framförde tankar som pekade i riktningen att frågorna var onödigt krångliga. Några var tydliga med att de hellre sett uppgifter som gick ut på mer ”faktamässiga” frågor om när eller hur något hade hänt och att de inte riktigt kunde förstå vad vi var ute efter då vi ställde frågor om tidsbegrepp, eller efterfrågade resonemang om slutsatser dragna ur källor eller historieanvändning.

Den bild som framkom i intervjuerna kan kanske kopplas till det som Skolinspektionen kom fram till i sin rapport om högstadiets historieundervisning 2015. Undervisningen betonar oftast den narrativa framställningen av händelseförlopp, medan annat innehåll enligt rapporten fortfarande är ovanligt. Elever som är vana att redovisa sådana, mer memorerade kunskaper ”i” historia upplever det rimligtvis som främmande att i de nationella proven avkrävas svar på frågor ”om” historia.²⁵ Att lärarna på samma skolor som de intervjuade eleverna uttryckte sig mer uppskattande om dessa frågor handlade möjligen om att de i sin undervisning var på väg att implementera den mer sammansatta synen på historisk kunskap som Lgr 11 gav uttryck för. Intervjuerna kunde på så sätt tolkas som att den stödande och styrande funktionen av de nationella proven tycktes fungera. En försiktig slutsats av dessa på-platsen-perspektiv på proven kan med andra ord vara att ett förändringsarbete

²⁵ Skolinspektionen (2015). Jfr Rosenlund (2016).

pågick på skolorna men att detta ännu inte fått genomslag eller nått fram till alla elever.

Provens resultat – på väg mot ökad reliabilitet, validitet och legitimitet? När resultaten sammanställdes efter 2013 visade det sig att 80 % av de sjätteklassare som genomfört provet hade klarat det på en godkänd nivå, motsvarande minst betygssteget E. Så här efteråt kan man mot bakgrund av de inneboende svårigheter som vi diskuterat ovan konstatera att det var förvånansvärt många. Trots att både vi som provkonstruktörer och de lärare som genomförde provet i sina klasser gjorde detta för första gången och trots att komplexitetsgraden i kunskapskrav och provfrågor genomgående var hög hade en stor majoritet av eleverna faktiskt klarat detta.

Omvänt var det naturligtvis bekymmersamt att så många som var femte elev inte hade klarat provet. Ett annat problem var att det var få elever som klarade provet i sin helhet på en nivå som motsvarade de högre betygsstegen. Resultaten motsvarade inte heller de betyg som eleverna faktiskt fick i historia, där skillnaderna mellan provbetygens lägsta och högsta betygssteg var påfallande (se tabell 2). Det är viktigt för ett nationellt prov som vill behålla sin legitimitet att fler elever måste klara provet på en nivå som verkar rimlig i förhållande till hur lärare bedömer deras kunskaper i andra sammanhang. Samtidigt fanns det inga möjligheter att sänka komplexitetsgraden och börja ställa en helt annan slags frågor som inte motsvarade kunskapskravets formuleringar.

De åtgärder som vidtogs inför nästa provomgång var därför att sträva efter att göra språk och stödstrukturer enklare. I uppdraget från Skolverket fanns också ett krav på att proven skulle granskas av experter på sådant som läs- och skrivsvårigheter och svenska som andraspråk. För att öka provets validitet var det nu viktigt att fokusera sådana aspekter så att resultatet av provet inte blev beroende av faktorer som rörde elevernas läs- och skrivkunighet. Ett större fokus riktades också mot kombinationer av provfrågor. Frågor som i och för sig visat sig fungera väl som enskilda uppgifter vid utprövningar fick utgå om de hamnade för nära en annan fråga vars format var liknande. Två skrivtunga uppgifter efter varandra skulle kunna dra ned resultatet och ge den elev som orkade med att skriva långa svar ett företräde framför eleven som inte hade samma uthållighet eller förmåga.

De sammanställda resultaten på nationell nivå blev också mer rimliga i den andra provomgången 2014. Det är svårt att veta vad detta berodde på. Förutom att vi hade lärt oss av våra misstag och tillsammans med våra referenslärare försökt förbättra provets utformning hade skolorna genom försöksomgången fått tillgång till mer information om innehållet i de nationella proven. Det pågick diskussioner och meningsutbyten lärare emellan på sociala medier, och vi liksom andra provinstitu-

tioner publicerade övningsmaterial – ofta i form av sådana uppgifter som utprovats men som av olika skäl inte passat in i de färdiga proven. Sannolikt var eleverna därför bättre förberedda på vad som väntade på proven. Även om många kritiska röster fortfarande höjdes både mot fenomenet med externa prov som sådant och mot att lärares arbete i för hög grad inriktades mot tidskrävande bedömningar av elevers prestationer och i mindre grad på själva undervisningen var vårt intryck från skolbesök, mejlväxling och samtal med referenslärare att provets legitimitet hade ökat och att eleverna överlag verkade vara på väg mot kunskaper som motsvarade de mer komplexa lärandemålen i kunskapskravet.

Samtidigt som provresultatet överlag framstod som mer i linje med betygsstatistiken 2014, framgick av våra årliga provrapporter till Skolverket att både 2013 och 2014 lyckades de elever som läste svenska som andraspråk överlag sämre.²⁶ Visserligen är det inte förvånande att provresultatet påverkas av hur pass väl elever behärskar språket men denna skillnad visade att språket i provet fortfarande var i behov av vidare anpassningar.²⁷ I viss utsträckning fanns skillnader också mellan flickor och pojkar, där flickor överlag presterade något bättre på proven, dock inte mer än i skolan i övrigt.²⁸

Tabell 2: *Fördelning av provbetyg (procent) i jämförelse med genomsnittsbetyg.*

Termin	F	E	D	C	B	A
Provresultat NP historia vt 2013	19.7	32.4	22.3	19.1	4.0	2.3
SNITTBETYG historia vt 2013	4.8	20.6	25.8	28.4	16.0	4.6
Provresultat NP historia vt 2014	6.9	18.9	23.0	24.4	13.5	13,3
SNITTBETYG historia vt 2014	4.9	28.1	23.4	25.4	12.0	5.3

Källa: Sveriges offentliga statistik (SCB) hämtad från www.skolverket.se 2020-08-29. Provresultat från Provrapport 2013 och Provrapport 2014.

I ett nationellt utformat provsystem finns ett stort intresse för att skapa heltäckande information om ”hur det går” i ett ämne för landets elever som helhet, inte bara som kvantitativa sifferuppgifter. I uppdraget från Skolverket ingick därför också ett insamlingsuppdrag där ett representativt urval autentiska elevsvar skulle skickas in

²⁶ Provrapport 2013, s. 5; Provrapport 2014, s. 4–5.

²⁷ Persson & Stolare (2018).

²⁸ Provrapport (2014), s. 4–5. Se också Alvéns bidrag i denna antologi.

till oss som provgrupp. Det innebar att vi fick tillgång till ett omfattande arkiv av elevlösningar och lärares bedömningar av dessa. Detta medverkade till att vi mer systematiskt kunde arbeta med förbättringar inför följande års provkonstruktion. Arkivet har också kunnat bidra med empiriskt material till historiedidaktisk forskning.

Bedömningsstöden – en friare form av externt bedömningsunderlag

I början av 2015 bestämde regeringen att de nationella proven i SO och NO för årskurs 6 skulle upphöra. I samband med detta beslutade Skolverket om ett fortsättningsprojekt i form av bedömningsstöd. Dessa var som avspeglas i namnet avsedda som ett stöd för lärarnas bedömning, utan att vara lika hårt knutna till de nationella provens formella styrning. En tanke från Skolverkets sida var också att bedömningsstöden skulle kunna användas tidigare än i åk 6, då ett av problemen med de nationella proven var att de gjorde vårterminen i mellanstadiets sista årskurs särskilt provtung både för elever och lärare.

För vår del innebar arbetet med bedömningsstöd vissa förändringar. Även om bedömningsstöden fortfarande skulle presenteras i form av frågeuppsättningar som skulle kunna utgöra fullständiga prov, fanns inte kravet på att de skulle vara heltäckande på samma sätt som nationella prov, särskilt inte i förhållande till det centrala innehållet. Eftersom bedömningsstöden skulle kunna användas tidigare än vårterminen i åk 6 hade de inte heller nödvändigtvis samma summativa funktion, utan kunde användas mer formativt. Konstruktionen av uppgifter till bedömningsstöden behövde därmed främst ta hänsyn till uppgifternas validitet, även om reliabilitet naturligtvis fortfarande spelade roll.

En följd av denna större frihet var att bedömningsstöden fick bättre möjligheter att arbeta mot vissa av historieämnets övergripande mål än vad de nationella proven kunnat göra. Framför allt gällde detta möjligheten att ur provperspektiv formulera uppgifter med utgångspunkt i kunskapskravet om utvecklingslinjer fram till nutiden. I ett av bedömningsstöden kunde vi organisera ett tematiskt upplägg, runt utvecklingslinjen levnadsvillkor, som i högre utsträckning än i de nationella proven hade potential att fånga elevernas kunskap i områden som låg närmare socialhistoriska eller ekonomiska perspektiv. Uppgifterna kunde ta sin utgångspunkt i sådant som olikheter i barns levnadsvillkor beroende på om de var födda i en bondefamilj, bodde i en stad eller hörde till adeln. Bedömningsstöden finns fortfarande fritt tillgängliga för lärare via Skolverkets bedömningsportal.

Avslutande reflektioner

Vi har i den här texten försökt visa några av de utmaningar som det nationella provet gav oss som provkonstruktörer. Att beskriva arbetet relativt detaljerat syf-

tar till att ”öppna på förlåten” och ge andra tillfälle att ta del av komplexiteten i ett sådant uppdrag. Vi har också strävat efter att fokusera sådana aspekter som har särskild betydelse för historieämnet för mellanstadieelever och deras lärare och att visa hur kursplanens formuleringar innefattar begränsningar men också möjligheter för ett historieämne som har ambitionen att utveckla fler sidor av elevernas lärande. Erfarenheterna visade att det var möjligt att på relativt kort tid skapa uppgifter som också efterfrågade kunskap ”om” historia – genom uppgiftsfrågor som tog både källor, historiebruksaspekter och utvecklade orsaksresonemang som sin utgångspunkt. Att de flesta av eleverna faktiskt klarade att besvara sådana uppgifter på en enkel nivå kan beskrivas som projektets främsta lärdom ur vårt perspektiv.

Vår förhoppning är att den översiktliga beskrivningen av vårt arbete med nationella prov och bedömningsstöd också kan vara till glädje för undervisande lärare. Vi tänker oss åtminstone två sådana poänger ur ett lärarperspektiv: För det första kan exemplet som vi tagit upp visa några av de avvägningar som ligger bakom konstruktionen av nationella prov. Just det att ett nationellt prov ska vara rikstäckande innebär att det med nödvändighet inte kan vara perfekt anpassat till en enskild undervisningsgrupp. Därmed finns det alltid ett visst validitetsgap mellan provets utformning och den enskilda undervisningsgruppens verklighet. Det är läraren, med sin kännedom om elevgruppen, som har bäst förutsättningar att överbrygga detta gap, något som kan underlättas av ökad kännedom om de överväganden som ligger bakom en extern provkonstruktion.

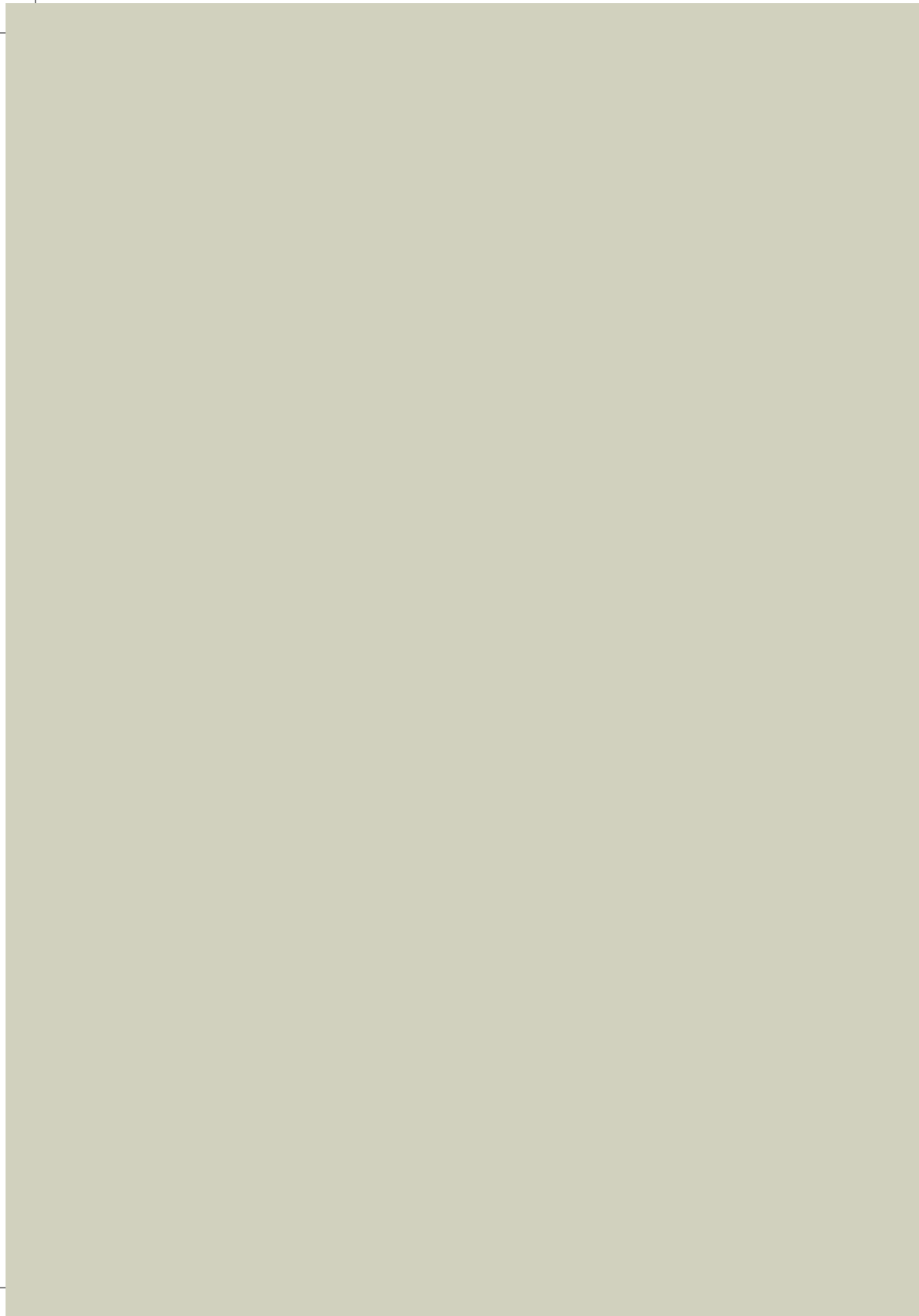
För det andra kan beskrivningen av utformningen av provfrågor utgöra exempel på hur man som undervisande lärare kan tänka runt sitt eget arbete med bedömningsuppgifter. En enskild lärare har inte resurser för att genomföra större utprövningar av uppgifter, men kan ändå arbeta evaluerande utifrån samma principer, det vill säga försöka identifiera faktorer i uppgiftens utformning som hindrar vissa elever från att visa sina kunskaper på ett rättvisande sätt, och bearbeta sin uppgift för att i framtiden undvika liknande problem. Därmed kan bedömningsarbetet utvecklas över tid för att bättre svara emot elevers individuella behov.

Referenser

- Alderson, C. & Wall, D. (1993). "Does washback exist?" *Applied Linguistics*, 14 (2), 115–129.
- Barton, K.C. (2009). "The Denial of Desire. How to Make history Education Meaningless", i Symcox, L & Wilschut, A (Red.), *National History Standards. The Problem of the Canon and the Future of Teaching History* (s. 265–282). Charlotte (NC): Information Age Publishing.
- Bedömningsstöd i historia för årskurs 4–6. Tillgängliga på bp.skolverket.se
- Carlgren, I. (2013). "Kunnande-kunskap-kunnighet" i Lindström, Lars, Lindberg, Viveca & Pettersson, Astrid (red.) (2013). *Pedagogisk bedömning: att dokumentera, bedöma och utveckla kunskap*. 3. uppl. (s. 43–58) Stockholm: Liber.
- Eliasson, P. (2014). "Progression i historisk kunskap och nationella prov i historia", i Karlsson, K-G & Zander, U. (Red.), *Historien är närvarande. Historiedidaktik som teori och tillämpning* (s. 273–294). Lund: Studentlitteratur.
- Englund, P. (1993) *Ofredsår*. Stockholm: Atlantis.
- Holmqvist, F. (2016). *Populärhistoriens tjusning och kraft. Peter Englund och Herman Lindqvist i svensk historiekultur 1988–1995*. Umeå: Umeå universitet.
- Ingvar, M. (2017), "Inte anpassad för hjärnan". I Enkvist, I. & Henrekson, M. *Kunskapsmyten och pedagogiken: varför skolan slutade leverera och hur det kan åtgärdas*. Stockholm: Dialogos.
- Jarhall, J. (2012). *En komplex historia. Lärares omformning, undervisningsmönster och strategier i historieundervisning på högstadiet*. Karlstad: Karlstads universitet.
- Jönsson, A. (2013). *Lärande bedömning*. Malmö: Gleerups.
- Larsson, M. & Olin-Scheller, C. (2020). "Adaptation and resistance: washback effects of the national test on upper secondary Swedish teaching." *Curriculum Journal*, 1–17, DOI: 10.1002/curj.31
- Lindqvist, H. (1994). *Hermans historia*. Säsong 3, avsnitt 4. Sveriges Television, sänt 13/12 1994 (<https://www.oppetarkiv.se/video/1070407/hermans-historia-1994-sasong-3-avsnitt-4-av-5>)
- Lilliestam, A. (2013). *Aktör och struktur i historieundervisning. Om utveckling av elevers historiska resonering*. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Nordgren, K. & Odenstad, C. (2012). "Prov och provfrågor" i Nordgren, K., Odenstad, C. & Samuelsson, J. (red.) *Betyg i teori och praktik* (s. 75–93). Malmö: Gleerups.
- Olofsson, H. (2013). "Hiroshimagrejen, liksom – om narrativa förkortningar och historiskt meningsskapande hos högstadieelever" i Ludvigsson, D. *Kritiska perspektiv på historiedidaktiken*. Bromma: Historieläraarnas förening (HLF).
- Olofsson, H. *Historia på högstadiet. Historiekulturella yttringar i och utanför ett klassrum i Sverige hösten 2009*. Karlstad: Karlstad University Press.
- Oredsson, S. (1992). *Gustav II Adolf, Sverige och Trettioåriga kriget. Historieskrivning och kult*. Lund: Lund University Press.

- Ormond, B.M. (2017). "Curriculum decisions – the challenges of teacher autonomy over knowledge selection for history". *Journal of curriculum studies* 49:5, 599–619. DOI: <https://doi.org/10.1080/00220272.2016.1149225>
- Persson, A. (2017). *Lärartillvaro och historieundervisning. Innebörder av ett nytt uppdrag i de mätbara resultatens tid*. Umeå: Umeå universitet.
- Persson, A. & Stolare, M. (2018). "Att använda historiska begrepp", i Stolare, M. & Wendell, J. (red.), *Historiedidaktik i praktiken. För lärare 4–6*, s. 73–100. Malmö: Gleerups.
- Provrappport 2013. Ämnesproven i grundskolans årskurs 6. Historia. Skolverket. Hämtad från <https://www.npsportal.se/>
- Provrappport 2014. Historia åk 6. Skolverket. Hämtad från <https://www.npsportal.se/>
- Regeringen 2011. Uppdrag om nationella prov. Regeringsbeslut 2011-11-24, U2011/6543/S.
- Rosenlund, D. (2016). *History education as content, methods or orientation? a study of curriculum prescriptions, teacher-made tasks and student strategies*. Malmö: Malmö högskola. Frankfurt am Main.
- Rudnert, J. (2018). "Barns förutsättningar att lära historia", i Stolare, M. & Wendell, J. (red.), *Historiedidaktik i praktiken. För lärare 4–6*, s. 27–38. Malmö: Gleerups.
- Samuelsson, J. & Wendell, J. (2016). "Historical thinking about sources in the context of a standards-based curriculum: a Swedish case". *The Curriculum Journal* 27:4, 479–499, DOI: 10.1080/09585176.2016.1195275
- Samuelsson, J. (2018). "History as performance: pupil perspectives on history in the age of 'pressure to perform'." *Education 3–13*, 47:3, 333–347
- Samuelsson, J. & Wendell, J. (2017a). "A national hero or a Wily Politician? Students' ideas about the origins of the nation in Sweden". *Education 3–13*, 45:4, 477–489.
- Samuelsson, J. & Wendell, J. (2017b). "'Because Christian was mean and killed innocent people': Swedish primary school students' causal reasoning about the origins of the nation". *Education 3–13*, 45:5, 629–644.
- Skolinspektionen (2015). *Undervisningen i historia. Kvalitetsgranskning 2015:8*.
- Skolverket (2011). Kommentarmaterial till kursplanen i historia. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2016): *Nationella proven i grundskolans årskurs 6 och 9*. Rapport 447. Stockholm: Skolverket.
- VanSledright, B. (2002). *In Search of America's Past: Learning to read history in elementary school*, New York: Teacher's College Press.
- Wendell, J. (2014). "Förklaringar är ju allt på nåt sätt". *En undersökning av hur fem lärare använder historiska förklaringar i undervisningen*. Karlstad: Karlstads universitet.
- Wendell, J. (2020). *Teaching and Learning Historical Explanation. Teacher and Student Cases from Lower and Upper Secondary History*. Diss Karlstad: Karlstads universitet, 2020.

- Wineburg, S. (2001). "Introduction" i *Historical Thinking and other unnatural acts. Charting the future of teaching the past* (s. vii-xiv). Philadelphia: Temple University Press.
- Wineburg, S. & Martin, D. (2009). "Tampering with History: Adapting Primary Sources for Struggling Readers." *Social Education* 73 (5), s. 212–216.



Att använda bedömningsaspekter i historieämnet

Bedömning av elevsvar – ett kärt besvär?

Att som lärare bedöma elevers prestationer är en aktivitet som ofta är förknippad med blandade känslor. Å ena sidan kan det vara en intressant och givande inblick i vad eleverna har tillgodogjort sig genom undervisningen och därmed också en indikator på hur den egna undervisningen har fungerat. Denna del av bedömningsarbetet upplevs av de flesta lärare som positiv och kan användas för att vidareutveckla undervisning och bedömningspraktik. Å andra sidan kan bedömningsarbetet ibland uppfattas som ett alltför repetitivt letande efter kvaliteter i svaren som uppfattas som flyktiga och svårgripbara.

Ett exempel är den lärare som under ett par veckor undervisat om demokratiseringsprocessen i Sverige och i undervisningen lagt sig vinn om att inte bara ett politiskt perspektiv ska finnas representerat, utan även har inkluderat sociala och ekonomiska perspektiv på denna för samhället centrala process. Vid slutet av momentet sitter läraren och går igenom elevernas prestationer och dokumenterar de kvaliteter som finns i vart och ett av svaren. I de första 20 elevsvaren noterar läraren inga explicita resonemang om ekonomiska perspektiv. När läraren kommit till elevsvar nummer 21 (av totalt 29 elevsvar) läser hen två meningar där eleven lyfter fram det faktum att även om reformerna av rösträtten i början av 1900-talet tillät fler att rösta så fanns ekonomiska aspekter som påverkade rösträtten, eftersom män med höga inkomster eller förmögenheter hade mer inflytande än andra. Denna typ av ekonomiska perspektiv har inte varit lika explicita i de tidigare 20 svaren, men läraren får en gnagande känsla av osäkerhet: kan det inte ha funnits elever som gjort liknande reflektioner i sina svar, men där det inte dokumenterats i lärarens bedömningsmall? Detta gör att läraren, för att säkerställa att alla elever får en rättvis bedömning, ögnar igenom de 20 svar som redan bedömts för att se till att några ekonomiska perspektiv inte slunkit igenom utan att ha uppmärksamats. Vid genomgången hittar läraren tre stycken elever som lyft fram ekonomiska perspektiv, men inte på samma explicita sätt som elev nummer 21 gjort. Läraren noterar sedan i sin dokumentation att

även dessa tre lyft fram ekonomiska perspektiv i sina svar. Denna situation synliggör inte bara en tidsödande bedömning, den kastar också ljus över problem som kan bli aktuella vid bedömning av elevprestationer, som till exempel likvärdig bedömning.

Läraren i exemplet bestämmer sig för att vid nästa bedömningstillfälle på förhand skriva ned de kvaliteter som det är viktigt att eleverna ska visa upp i sina svar, för att på så sätt minska risken för att inte uppmärksamma viktiga delar av de prestationer som eleverna gör. När läraren gör en sådan lista som innehåller kvaliteter använde hen det som kallas för *bedömningsaspekter*. Syftet med detta kapitel är att visa hur sådana bedömningsaspekter kan bidra till att öka kvaliteten i lärares bedömningsarbete, undvika den typ av situation som beskrivs ovan och även diskutera hur bedömningsaspekter kan bidra till att förbättra återkopplingen till eleverna.

Först kommer begreppet bedömningsaspekter att definieras. Därefter följer exempel på hur bedömningsaspekter kan användas i relation till autentiska elevsvar och sedan behandlas bedömningsaspekter ur ett bedömningsteoretiskt perspektiv. Avslutningsvis ges några exempel på hur bedömningsaspekter används i några andra ämnen, som SO-ämnena geografi, religionskunskap och samhällskunskap men även en utblick till ämnena svenska och matematik vilket ger en inblick i hur begreppet bedömningsaspekter behandlas i andra ämnen än historia.

En definition av bedömningsaspekter

Bedömningsaspekter är ett begrepp som används för att klargöra vad som ska vara i fokus vid ett visst bedömningstillfälle. Begreppet används i Skolverkets bedömningsanvisningar för de nationella proven och förekommer även i de kommentarmaterial till kunskapskraven som Skolverket publicerade i samband med reformen av betygsskalan 2011. Bedömningsaspekter kan formuleras med olika grad av abstraktion, från väldigt konkreta till mer abstrakta aspekter. Ett exempel på en mer abstrakt bedömningsaspekt kan hämtas från Skolverkets kommentarmaterial om att bedöma källors användbarhet i vilket ämnet historia behandlas. Där används bedömningsaspekten *Resonemangets källkritiska bredd* och enligt den ska lärarna fokusera på ”de styrkor och svagheter som olika källor har utifrån varierade värderingsperspektiv”.¹ Ett mer konkret exempel på en bedömningsaspekt är, för att bygga vidare på exemplet från inledningen, följande: ”i vilken utsträckning använder eleven konkreta exempel för att visa på samband mellan olika reformer av betydelse för demokratiseringen i Sverige?” Vilken grad av konkretion en lärare väljer att använda när bedömningsaspekter formuleras är beror på flera faktorer, bland annat syftet med aspekterna (är de avsedda för diskussioner i ett lärarlag eller för ett mer konkret bedömningsarbete

¹ Skolverket (2016), s. 20.

som sedan ska kommuniceras med elever), men också vilken typ av uppgift det är som eleverna ska hantera. I detta kapitel kommer mer konkreta exempel på bedömningsaspekter att behandlas och de är avsedda för konkreta bedömningstillfällen av elevprestationer. I nästa avsnitt kommer jag att visa hur bedömningsaspekter kan användas på autentiska elevsvar.

Att använda bedömningsaspekter på elevsvar i historia

För att visa exempel på hur bedömningsaspekter kan användas kommer jag att använda mig av en uppgift som använts i det nationella provet i historia.² I denna uppgift förväntas eleverna att beskriva och förklara hur och varför den demokratiska situationen förändrats över tid, från slutet av 1700-talet fram till nutid. Som stödstruktur finns det till uppgiften tre bilder från tre olika tidsperioder:



*Gustav III, svensk kung 1771–1792, exempel från **tidsperiod 1***

² Nationella prov och bedömningsstöd för SO-ämnena. På denna portal finns uppgiften i sin helhet tillsammans med flera nationella prov i historia och de tre andra SO-ämnena (<https://www.npsportal.se/>)



*Regeringen Edén, 1918, exempel från **tidsperiod 2***



*Regeringen Reinfeldt, 2010, exempel från **tidsperiod 3**.*

Uppgiftsformuleringen lyder:

Använd begreppen kontinuitet *och* förändring och beskriv hur och förklara varför den demokratiska situationen förändrats eller inte förändrats mellan de tre tidsperioderna.

Denna uppgift har ett format som i forskningssammanhang benämns som *öppna uppgifter* (constructed-response tasks i forskningslitteraturen), och innebär att eleverna själva ska formulera svar på uppgiften, till skillnad från *slutna uppgifter* (selected-response tasks) där eleverna väljer ett av ett antal på förhand givna alternativ.³ En svårighet med uppgifter där eleverna själva konstruerar sina svar är att bedömningen av elevsvaren är mer komplex eftersom läraren måste tolka det som eleverna har producerat, något som kan leda till att lärare i viss utsträckning gör olika bedömningar av elevsvar som egentligen är av likartad kvalitet.⁴ Ett sätt att minska den osäkerhet i bedömningen av elevsvaren som detta innebär är att använda stöd för lärarens bedömningar, som bedömningsaspekter. Till uppgiften om hur demokratin förändrats finns det i de tillhörande bedömningsanvisningarna följande två bedömningsaspekter formulerade:

- I vilken utsträckning eleven använder begreppen kontinuitet och förändring på ett fungerande sätt för att beskriva den demokratiska utvecklingen i Sverige.
- I vilken utsträckning eleven använder historiska exempel för att underbygga sitt svar

De två bedömningsaspekterna ska alltså hjälpa läraren att leta efter det som är tänkt att vara i fokus i uppgiften. Hur kan då detta se ut när det används vid bedömningen av ett elevsvar? Vi ska ta oss an det utifrån två autentiska elevsvar på denna uppgift.⁵

I tidsperiod 1 styrdes Sverige av en kung, Gustav III. Detta förändrades under en period då samhället utvecklades på många olika sätt. Denna förändring i samhället ledde till att Sverige blev bättre och ett mer demokratiskt land vilket bevisas av att Sverige styrdes av en större regering och som bestäms på ett annat sätt 1918, det var inte bara kungen som styrde utan flera män deltog i styrandet. Det var alltså fortfarande inga kvinnor som deltog i regeringen vilket var jättedåligt men när man ser på tidsperiod tre så ser man att

³ Wikström (2013), s. 71.

⁴ Grettve (2014), s. 130–131.

⁵ Elevsvaren försvaras på Malmö universitet.

det finns kvinnor i regeringen vilket är ett jättebra tecken på ett demokratiskt och jämställt land. Samtidigt som mycket har förändrats så är det kontinuerligt att det i Sverige under alla tidsperioder har funnit någon som varit styrande i landet. (Robin)

När denna typ av elevkonstruerade svar ska bedömas har forskning visat att det finns en risk att den lärare som gör bedömningen väger in de värderingar som görs i svaret, även om det inte är dessa som ska bedömas.⁶

Det kan handla om att svar som innehåller uttryck för värderingar som stämmer överens med lärarens bedöms mer välvilligt eller att svar som innehåller värderingar som strider mot lärarens bedöms mindre välvilligt. I Robins svar finns det ett antal passager där eleven värderar förändringar och kontinuitet på ett sätt som många lärare anser sympatiskt, till exempel att inkluderingen av kvinnor i politiken är en positiv utveckling och att demokratisering bidragit till att göra Sverige till ett bättre land. När vi studerar uppgiftens bedömningsaspekter ser vi emellertid att elevens värderingar av demokratiseringen inte ska vara en aspekt som beaktas i bedömningen. Genom att använda de två bedömningsaspekterna får alltså läraren en stödstruktur som minskar risken för att irrelevanta faktorer inkluderas i bedömningen.

När en lärare tar den första bedömningsaspekten som utgångspunkt för sin bedömning av svaret så bidrar den till att rikta lärarens fokus mot begreppen kontinuitet och förändring. Dessa två begrepp kan vi hitta i elevens svar, men bedömningsaspekten anger också att begreppen ska *användas på ett fungerande sätt*. Det gör det nödvändigt att studera svaret mer i detalj för att reda ut om detta kan karaktäriseras som en fungerande användning av begreppen. Vi kan se att eleven anger att en förändring som skett är att regeringen 1918 utsågs på ett annat sätt jämfört med vad som gällde för Gustav III. Ytterligare en förändring som syns i svaret är att det endast i tidsperiod 3 ingick kvinnor i regeringen. Dessa två exempel kan tolkas som en välfungerande användning av begreppet förändring. I fråga om begreppet kontinuitet så kan vi identifiera att eleven i svarets sista mening skriver att förekomsten av ett styrande organ är en kontinuitet i det svenska statsskicket. En intressant passage finns i den näst sista meningen, där eleven behandlar förekomsten av kvinnor på bilderna. Där skriver Robin att det i tidsperiod 2 "fortfarande" inte finns några kvinnor med i regeringen. En sådan formulering gör att vi som bedömer svaret måste ta ställning till om begreppet kontinuitet måste nämnas explicit för att vi ska bedöma det som att eleven använt det. Alternativet är att det, som i denna näst sista mening, räcker med att begreppet *innebörd* finns med i svaret. Med den tidigare tolkningen kan detta svar inte ses som ett exempel på en fungerande användning av begreppet kontinuitet. Men med den senare tolkningen dä-

⁶ Alvé (2018), s 401.

remot, så skulle det faktum att eleven använder ordet *fortfarande* som ett sätt att knyta samman tidsperioderna 1 och 2 kunna tolkas som att eleven beskriver en kontinuitet emellan tidsperioderna som består i att kvinnor är frånvarande. Eftersom eleven i sitt svar identifierar både förändring och kontinuitet (i ett eller två fall, beroende på hur vi väljer att hantera diskussionen om förekomsten av kvinnor) i det historiska materialet förefaller det rimligt att argumentera för att vi med hjälp av bedömningsaspekt 1 identifierat en fungerande användning av begreppen.

I fråga om den andra bedömningsaspekten, som behandlar i vilken utsträckning eleven använder historiska exempel, så måste den lärare som bedömer svaret leta efter historiska exempel som faktiskt *används* för att underbygga resonemanget. För att reda ut det måste läraren först avgöra vad som ska känneteckna ett historiskt exempel. En beskrivning av ett historiskt exempel är att det ska vara något som är specifikt i både funktion, tid och rum. Med en sådan definition blir uttalandet ”styrelseskicket demokratiserades på många sätt” inte ett historiskt exempel eftersom det är oklart vad som demokratiserades, vid vilken tid och vilken plats det är som avses. Om eleven istället svarat att ”genom parlamentsreformen 1866 och röststrätsreformen 1909 demokratiserades Sverige” skulle det bedömas som historiska exempel eftersom vi nu kan koppla uttalandet till en specifik plats och en specifik tid.

När eleven i sitt svar beskriver kontinuitet och förändring så gör han det med hjälp av exempel, men med den definition av historiska exempel som presenterades ovan är det mycket tveksamt om en lärare kan dra slutsatsen att det är sådana historiska exempel som eleven använder sig av.

I den andra och tredje meningen i svaret så skriver eleven att samhället utvecklats och att det ledde till att Sverige demokratiserades. Även om detta är något som underbygger beskrivningen av en förändring, så framgår det inte *vad* i samhället som utvecklades och när det skedde. Inte heller framgår det på vilket sätt Sverige demokratiserades. Alltså saknas det en specificering av förändringens funktion och vid vilken tid den var aktuell. Sammantaget innebär det att resonemanget i detta svar inte kan anses vara underbyggt med historiska exempel.

Om vi beaktar båda bedömningsaspekterna i relation till elevsvaret så skulle jag argumentera för att Robin har visat en förmåga att använda begreppen kontinuitet och förändring, men att han inte har visat en förmåga att använda historiska exempel i sin diskussion om demokratiseringen av Sverige.

I nästa elevsvar kan vi se ett exempel där situationen är annorlunda, i och med att eleven i detta fall visar upp en god förmåga att använda historiska exempel samtidigt som hen har större problem med att använda begreppen kontinuitet och förändring i relation till demokratiseringen av Sverige. Denna elev har dessutom en språkbehandling som gör att bedömningen blir mer komplicerad.

Under den första tidsperioden hade Gustav 3 huvudsakligen makten i Sverige och 3 delar i landet var viktigast. Präster, adlen och så kungen. Andra tidsperioden är har den industriella revolutionen varit och man byta riksdag med stånd till riksdag med kammare. Andra än de högsta i landet hade fått skola och ville också ha makt. Kvinnorna fick inte vara med i valen men dom kom närmare denna tiden för dom kämpade med rörelser (folk) och det var parti som stödjade doms vilja att vara med i valen (eden och brantin). Ett bevis att de va tuff för kvinna är att de är inga med på bild från perioden 3. I sista bilden är kvinna och man med på bilden för kvinna fick vara med och rösta från efter 1920. Mer Rättvis. Sverige i dag är rättvis. Grupper som fanns förr (adlen, präst och arbetare) är kvar men har lika rätt till politik och val. Kvinna har ändå inte samma lön och kvinna har inte varit stadsminister. (Kim)

När svar med denna typ av stavfel och problematisk meningsbyggnad ska bedömas kan det finnas en risk att lärare blir mer kritiska i sin bedömning jämfört med svar som har en mer korrekt språkbehandling.⁷

Genom att använda bedömningsaspekter så kan risken minskas för att sådana bedömningsgrunder påverkar värderingen av svarets innehåll. Om vi utgår från den första bedömningsaspekten, om begreppen kontinuitet och förändring, så finns det ingen explicit användning av något av begreppen i detta svar. Inte heller finns det med några synonymer till begreppen, som *likhet* eller *skillnad*, i svaret. Dock finns det passager i svaret där förändring är implicit närvarande i svaret. Ett exempel på detta är i svarets andra mening där Kim skriver att man i Sverige mellan tidsperiod 1 och tidsperiod 2 gick från ståndsriksdag till tvåkammarriksdag. Här kan det vara så att eleven vill lyfta fram ett exempel på förändring, men det är osäkert om historieläraren ska se detta som en tillräckligt utvecklad användning av begreppet förändring. Detsamma gäller för begreppet kontinuitet där den sista meningen i svaret kan tolkas som att eleven lyfter fram att kvinnors underordning varit kontinuerlig under tidsperioderna, men eftersom det inte görs explicit är det den lärare som gör bedömningen som ska avgöra om detta ska ses som ett belägg på en fungerande begreppsanvändning.

Utifrån den andra bedömningsaspekten, om att använda historiska exempel så finns det i svaret flera intressanta passager. Eleven beskriver i sitt svar den demokratiska utvecklingen i Sverige och underbygger detta med flera historiska exempel. I den andra och tredje meningen i svaret lyfter eleven fram den industriella revolutionen och en mer allmän utbildning som förklaringar till kraven på utökad rösträtt. På liknande sätt används införandet av kvinnlig rösträtt efter 1920 som en bakgrund till att det i bilden på regeringen Reinfeldt finns med både kvinnor och män. Utifrån de

⁷ Jönsson (2018), s. 66.

två bedömningsaspekterna kan en historielärare säga ett denna elev visat en god förmåga att underbygga sitt svar med historiska exempel, men att hen behöver förbättra sin användning av begreppen kontinuitet och förändring.

Förutom att en användning av bedömningsaspekter kan bidra till att öka kvaliteten på historielärens bedömningsarbete kan den även bidra till att underlätta återkopplingen till eleverna. Ett exempel på detta kan hämtas från det första elevexemplet ovan, skrivet av eleven Robin. Bedömningsaspekter används ofta för att beskriva sådant som är centralt för ett ämnesområde och sådant som elever ofta har svårigheter att hantera. Det är alltså vanligt att elever har svårigheter att underbygga sina svar med historiska exempel, vilket Robin är ett exempel på. För att Robin ska bli medveten om hur han kan förbättra sina förmågor i historia kan läraren, eller den klasskompis som deltar i kamratbedömning, använda den bedömningsaspekt som behandlar historiska exempel i kommunikationen med Robin. Eftersom både Robin och historieläraren (eller klasskamraten) har tillgång till bedömningsaspekten finns det också en möjlighet till en gemensam förståelse för den kvalitet som eftersöks i svaret. Genom att lyfta fram styrkorna i fråga om att använda historiska exempel kan eleven bli medveten om hur denna förmåga kan komma till uttryck i ett svar. Tyvärr finns det inte något sådant exempel i detta svar från Robin, så istället får bedömningsaspekten användas för att uppmärksamma de brister som finns i svaret. Den som levererar återkopplingen bör använda den gemensamma förståelsen för vad det innebär att använda historiska exempel för att underbygga ett historiskt resonemang, för att uppmärksamma Robin på de passager i svaret där detta saknas. På så sätt ökar möjligheten att Robin förstår och kan ta till sig innehållet i återkopplingen. Susanne Staaf ger i sitt kapitel i denna antologi förslag på hur historielärare kan arbeta med elevernas ämnesspecifika literacy. I flera av de strategier hon föreslår kan läraren med fördel använda bedömningsaspekter för att tydliggöra de ämnesspecifika inslagen i de texter som behandlas i historieundervisningen.

Ett bedömningsteoretiskt perspektiv på bedömningsaspekter

Hur bedömningsaspekter kan fungera som konstruktiva verktyg för lärare ska behandlas med utgångspunkt i tre begrepp hämtade från forskning om bedömning.

Irrelevanta bedömningsgrunder (*construct-irrelevant variance* i forskningslitteraturen) är ett begrepp som används i bedömningsforskning för att benämna situationer då faktorer som *inte* är avsedda att bedömas ändå påverkar elevens prestation eller lärarens bedömning av prestationen.⁸

I de två exempel som diskuteras i föregående avsnitt framgår hur bedömningsaspekter kan användas för att lärare explicit ska formulera vad det är som ska

⁸ Messick (1995).

bedömas i elevens prestationer. Det är i de här exemplen framförallt två irrelevanta faktorer som lärare behöver vara extra uppmärksamma på som riskerar att påverka bedömningen: elevens språkliga förmåga och de åsikter och värderingar som kan synas i elevernas prestationer. Om det är elevens förmåga att använda en historisk referensram som bedömningen handlar om så bör alltså inte skrivförmågan påverka bedömningen. Om en historielärare vill ge formativ feedback i fråga om språkbehandling är det viktigt att det hanteras separat från bedömningen av det som har med historieämnet att göra. Inte heller ska de åsikter eller värderingar som finns i en elevprestation påverka bedömningen om det är en elevs förmåga att tolka och använda historiska källor som är i fokus i en bedömningssituation. Genom att på förhand explicit formulera de bedömningsaspekter som ska användas vid en given bedömningssituation kan lärare undvika att irrelevanta faktorer påverkar och färgar bedömningen av elevens kunskaper i ett visst ämne, i detta fall historia.

Reliabilitet i bedömning är ett begrepp som oftast används vid diskussioner om överensstämmelsen mellan olika lärares bedömningar av svar med likartade kvaliteter. När det handlar om en jämförelse mellan olika lärare brukar det benämnas med begreppet *interbedömarreliabilitet* eftersom det handlar om en jämförelse *mellan* lärare.⁹ Frågan om interbedömarreliabilitet är viktig till exempel när det handlar om bedömning av nationella prov och när lärare arbetar med sambedömning. När en enskild lärare ska bedöma elevprestationer från en klass används begreppet *intradömarreliabilitet* för att beskriva graden av överensstämmelse mellan bedömningarna som läraren gör av prestationerna från de olika eleverna i klassen.¹⁰ En risk är att lärare kan vara tuffare i sin bedömning när de första eleverna bedöms, för att sedan bli mer tillåtande i sina bedömningar. Det omvända kan också tänkas, att lärare blir hårdare i sina bedömningar efterhand som elevprestationerna betas av. Som framgick av exemplen i föregående avsnitt så används bedömningsaspekter som ett verktyg för att öka interbedömarreliabiliteten när nationella prov ska bedömas. Skolinspektionens ombedömning av nationella prov visade att proven i de fyra SO-ämnena (däribland historia) hade en hög grad av interbedömarreliabilitet.¹¹ Om det är så att flera lärare samverkar vid konstruktion av bedömningsunderlag (till exempel ett prov) så kan dessa även arbeta gemensamt med att ta fram bedömningsaspekter för att öka interbedömarreliabiliteten mellan de deltagande lärarna. Formulering och användande av bedömningsaspekter kan alltså tjäna som ett konstruktivt verktyg för enskilda lärare för att öka intradömarreliabiliteten.

⁹ Jönsson (2018), s. 43.

¹⁰ Jönsson (2018), s. 46

¹¹ Skolinspektionen (2016).

Samstämmighet (*alignment* i forskningslitteraturen) är ett begrepp som används för att beskriva hur stor överensstämmelse det är mellan olika delar av ett utbildningssammanhang. Tre delar som ofta inkluderas i diskussioner om samstämmighet är ämnes- och kursplaner, undervisningen samt bedömningen.¹² En faktor som brukar lyftas fram som nödvändig för att skapa en sammanhållen och likvärdig utbildning är att det ska finnas en hög grad av samstämmighet mellan dessa tre delar. På en mer konkret nivå innebär det för historieämnet, med den nuvarande kursplanen, att undervisningen ska utveckla elevernas historiska referensram, deras förmåga att hantera historiska källor och historiebruk samt att använda vissa historiska begrepp. När lärare i undervisningen behandlar dessa mer abstrakta målformuleringar är det lämpligt att göra det med hjälp av det mer konkreta innehåll som formuleras i det centrala innehållet. Slutligen ska det som behandlats i undervisningen också finnas representerat i den bedömning som läraren gör av elevernas kunskaper. Den bakomliggande tanken är att en hög grad av samstämmighet bidrar med en röd tråd i den enskilda lärarens praktik men också att elever på olika skolor får en likvärdig undervisning i de olika skolämnena.

Bedömningsaspekter är ett verktyg som lärare kan använda för att öka graden av samstämmighet, att det som bedöms också har hanterats i undervisningen och att det finns representerat i ämnes- och kursplaner. Vi kan gå tillbaka till uppgiften om den demokratiska utvecklingen och använda de två bedömningsaspekterna för att exemplifiera hur det kan gå till. Vi kan nu tänka oss att det är en lärare som har konstruerat uppgiften om den demokratiska utvecklingen i Sverige. Den första bedömningsaspekten tar upp de historiska begreppen kontinuitet och förändring. Om vi följer den röda tråden bakåt i undervisningsprocessen så behöver läraren då fråga sig om dessa begrepp har hanterats i undervisningen så att eleverna har fått möjlighet att lära sig hantera dem på det sätt som krävs i bedömningsaspekten. I ett andra led behöver läraren gå till ämnes- och kursplanen för att säkerställa att det som tas upp i undervisningen och bedömningen också finns representerat i styrdokumentet. En granskning visar att begreppen som inkluderas i den första bedömningsaspekten är representerade i ämnes- och kursplanerna för historia. För grundskolan är historiska begrepp en central del av ämnet och begreppsparat kontinuitet och förändring finns med i det centrala innehållet. Även för gymnasiet beskrivs historiska begrepp som en central del av ämnet och i det centrala innehållet finns begreppsparat kontinuitet och förändring inskrivet. Avseende den andra bedömningsaspekten behöver läraren fråga sig om eleverna i undervisningen arbetat med de historiska sammanhang från vilka de förväntas hämta historiska exempel för att underbygga sin beskrivning av den de-

¹² Biggs (2009).

mokratiska utvecklingen i Sverige. I det centrala innehållet för både grund- och gymnasieskolan finns historiska sammanhang inskrivna som är relevanta för den demokratiska utvecklingen i Sverige. Eftersom explicit formulerade bedömningsaspekter tydliggör vad det är läraren förväntar sig att eleverna ska prestera minskas på detta sätt risken att det i bedömningen ingår delar som inte har hanterats på lektionstid.

Med en sådant här arbete med samstämmighet baserat på bedömningsaspekternas relation till kursplanen kan lärare få stöd på i alla fall tre olika områden. Bedömningsaspekterna kan användas för att (a) synliggöra vilka delar av ett bedömningsmaterial som finns representerat i kurs- och ämnesplanen (och om det finns definierat i målen/förmågorna, det centrala innehållet eller i kunskapskraven), (b) klarlägga vilka delar av undervisningsinnehållet som ligger utanför det centrala innehållet, och slutligen så kan lärare (c) sammanställa de bedömningsaspekter som används under ett läsår eller en kurs för att säkerställa att samtliga delar av ämnes- och kursplan har hanterats i bedömning och undervisning. Den sista punkten (c) är viktig för att undvika *underrepresentation av ämnet* (det som i bedömningsforskning benämns som *construct-underrepresentation*). Begreppet används för att beskriva situationer där lärare i undervisning eller bedömning inte har behandlat en eller flera delar av ett undervisningsämne. Det kan i historiciämnet till exempel handla om att lärare i sin undervisning inte arbetar med historiska källor, en situation som reducerar kvaliteten i den utbildning som eleverna får.¹³ Det kan i sin tur öka risken för att elever i Sverige inte får en rättvis och likvärdig undervisning, vilket också kan påverka bedömningen och därmed också de betyg som eleven får i ämnet.

Bedömningsaspekter i andra undervisningsämnen

Bedömningsaspekterna är placerade i de nationella provens bedömningsanvisningar. Vart och ett av de fyra ämnen som ryms under begreppet samhällsorienterande ämnen (geografi, historia, religion och samhällskunskap) har egna bedömningsanvisningar men aspekterna i de olika ämnena används på ett likartat sätt. Bedömningsaspekterna i de olika ämnena påminner om de som presenterats tidigare i kapitlet, men eftersom ämnena har olika innehåll och struktur så finns det också skillnader mellan ämnena i fråga om hur bedömningsaspekterna är formulerade. I geografifämnet används till exempel en bedömningsaspekt för att fokusera lärarens bedömning mot vilka olika *perspektiv* som behandlas i elevernas svar. Det handlar om kort- och långsiktiga perspektiv samt lokala och globala perspektiv. I samhällskunskap används en bedömningsaspekt som riktar lärarens öga mot om

¹³ Wikström (2014), s. 90.

eleverna i sina svar har med perspektivbyten och problematiseringar.

När vi vänder blicken mot ämnena svenska och matematik ser vi att bedömningsaspekter används även där. I svenska är bedömningsanvisningarna som används i det nationella provets skriftliga del formulerade på mer abstrakt nivå jämfört med vad fallet är i de samhällsorienterande ämnena. Till exempel används *struktur* (på texten) som en aspekt, och sedan konkretiseras i beskrivningen av de olika bedömningsnivåerna vad läraren ska leta efter när det handlar om strukturen på elevernas svar. I matematikämnets nationella prov används rubriken *bedömningen avser*, och under den finns det angivet ett antal aspekter som läraren ska bedöma, till exempel kvaliteten på de metoder och strategier som eleven använder.

Bedömningsaspekter kan alltså finnas explicit benämnda som just bedömningsaspekter, men utifrån dessa exempel framgår att det också kan finnas andra sätt att benämna stödstrukturer som används för att fokusera lärares bedömningar på rätt saker. Även om de benämns på ett annat sätt så kan de med fördel användas på det sätt som beskrivits ovan för att stärka kvaliteten i lärarens praktik.

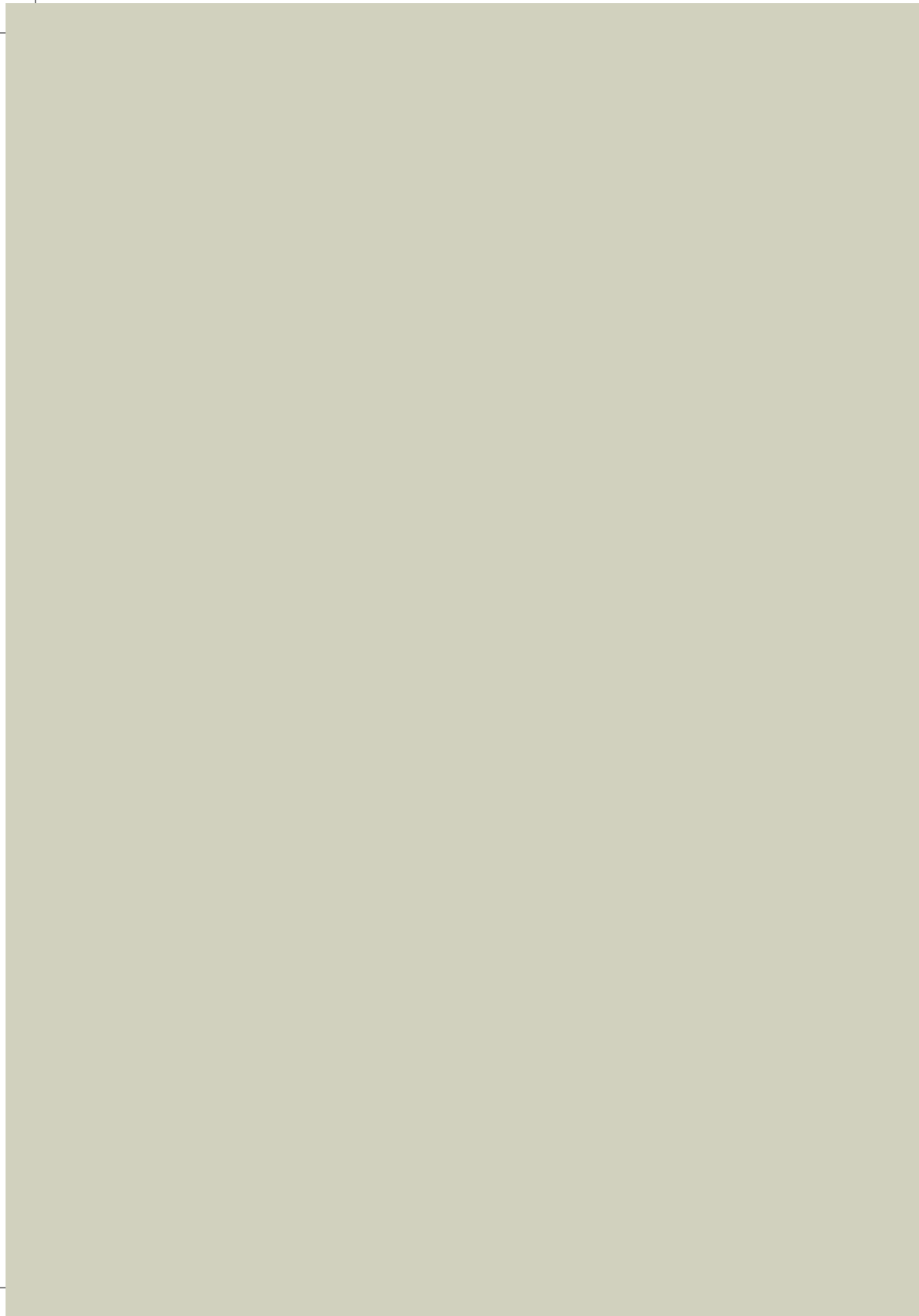
Avslutning

I detta kapitel har jag försökt visa att bedömningsaspekter kan användas av lärare som verktyg för att öka kvaliteten i flera delar av den egna verksamheten. För det första kan de användas för att öka kvaliteten i det egna bedömningsarbetet. För det andra kan de användas i kollegiala samtal med andra historielärare för att öka graden av interbedömarreliabilitet i kollegiet. Dessutom är det sannolikt att sådana didaktiska samtal också leder till ökad kvalitet i undervisningen. För det tredje kan bedömningsaspekter bidra till att minska risken för att centrala delar av historieämnet inte behandlas i undervisningen. Härigenom kan användandet av bedömningsaspekter bidra till en ökad grad av överensstämmelse mellan styrdokument, undervisning och bedömning.

Referenser

- Alvén, F. (2017). *Tänka rätt och tycka lämpligt: historieämnet i skärningspunkten mellan att fostra kulturbärare och förbereda kulturbyggare*. Malmö: Malmö högskola.
- Biggs, J. & Tang, C. (2007). *Teaching for quality learning at university*. Maidenhead: McGraw-Hill.
- Grettve, A., Israelsson, M. & Jönsson, A. (2014). *Att bedöma och sätta betyg: tio utmaningar i lärarens vardag*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Jönsson, A. (2018). *Prov eller bedömning?: Att tolka och använda provresultat och omdömen*. Malmö: Gleerups.
- Messick, S. (1995). Validity of psychological assessment: Validation of inferences from persons' responses and performances as scientific inquiry into score meaning. *American psychologist*, 50(9), 741.
- Skolinspektionen (2016). *Samverkan för en likvärdig bedömning. Ombedömning av nationella prov 2015*. Redovisning av regeringsuppdrag Dnr U2014/7535/GV.
- Skolverket (2016). *Att bedöma resonemang om källornas och informationens användbarhet*.
- Wikström, C. (2013). *Konsten att göra bra prov: vad lärare behöver veta om kunskapsmätningar*. Stockholm: Natur och Kultur.

Porträttet av Gustav II målades av Alexander Roslin. Okänd fotograf tog bilden av regeringen Edén. Regeringen Reinfeldt fotograferades av Frankie Fouganthin.



Flervalsuppgifter i historia

Inledning: Flervalsuppgifter i digitaliseringens tid

Detta kapitel kommer att behandla såväl konstruktion som användningen av flervalsuppgifter i bedömningen av elevers kunskaper i historia. Flervalsuppgifter är alla de uppgiftskonstruktioner där elever väljer mellan förkonstruerade alternativ. Det kan handla om att matcha olika ord, att sortera alternativ eller (och framförallt) att välja det eller de rätta svaren bland ett antal alternativ; det senare kallas vanligen *flervalsfrågor*. Eftersom flervalsuppgifter inte kräver att eleven formulerar svar med egna ord kallas uppgifterna ibland slutna, eller sägs ha slutet format. I den här texten används begreppet flervalsuppgifter som synonymt med slutna uppgifter eller slutna format. Begreppet öppna uppgifter avser alla uppgifter där eleven själv formulerar ett svar.

Flervalsuppgifter används i hög grad i de flesta internationella tester men är också mycket vanligt förekommande på nationell nivå i till exempel USA. I Sverige ökar användandet av flervalsuppgifter i de nationella proven och det är författarnas erfarenhet att användningen också ökar i skolorna. Därför finns det anledning att diskutera hur sådana format bäst konstrueras men också kritiskt ställa frågor kring vilka konsekvenserna blir av att använda flervalsuppgifter.

Texten tar avstamp i relevant forskning och undersöker utifrån egen empiri och författarnas erfarenheter från arbetet med nationella proven i historia, möjligheter men också begränsningar i användandet av flervalsuppgifter. Hur pojkar och flickor samt elever med svenska som andraspråk påverkas när historisk kunskap mäts med flervalsuppgifter kommer också att belysas.

Att användningen av flervalsuppgifter ökar är troligen en både direkt och indirekt konsekvens av skolans ökande digitalisering. Eventuella fördelar och nackdelar med denna utveckling diskuteras i det följande.

Digitaliseringen

Den svenska skolan har under det senaste decenniet genomgått en rad olika förändringar som bidragit till att omvandla skolan, men som också inneburit utmaningar för

den traditionella lärarrollen. Införandet av nya läroplaner, ökat fokus på bedömning och beslutet om att hålla nationella prov i fler ämnen är några av de viktigare förändringarna. Men den förändring som kanske i högre grad än de andra utmanar lärarens roll i klassrummet och som många knyter stora förhoppningar till är digitaliseringen. Starka privata aktörer uppmuntrar kommunerna att påskynda den digitala processen.¹ Läromedelsföretag marknadsför ”självrättande” uppgifter² vilka beskrivs som tidsbesparande, effektiva och ”mycket uppskattade av både lärare och elever för att repetera och befästa kunskap”.³ Uppgifterna anses också ”fördjupa lärandet”.⁴

Men digitaliseringen har också mött motstånd från de som menar att det finns en brist på forskning och som menar att effekten av dessa plattformar kanske är överskattad. Martin Tallvid visar i sin avhandling att digitaliseringen snarare påverkar underifrån. Trots att starka traditioner och förekomsten av till exempel nationella prov bidrar till att bevara skolans maktordningar, utmanar uppkopplade elever såväl lärarens ämneskunskaper som roll i klassrummet. Digitaliseringen har därför inneburit att grundläggande villkor för undervisningen förändrats och i förlängningen kan de digitala redskapen komma att omforma och i viss mån styra skolans verksamhet.⁵ Och frågan är om inte effekten av detta redan är ett faktum. Sedan det blev obligatoriskt att genomföra de nationella provens skrivdelar i svenska och engelska digitalt 2018 började alltfler skolor inhandla digitala provplattformar.⁶ Användandet av externa prov ökar i skolan och med dessa följer ett större fokus på summativa resultat vilka ska redovisas i skolans kvalitativa måluppfyllelsedokument. I det här sammanhanget blir de digitala provplattformarna betydelsefulla och de strukturer dessa erbjuder blir antagligen styrande för bedömningsverksamheten.⁷ Flervalsuppgiften är visserligen ingen ny uppfinning, men digitaliseringen har lett till att den har fått en renässans. I lärares och IT-pedagogers bloggar framgår det att ”självrättande prov”, vilka av nödvändighet är av flervalsformat, har blivit ett spritt fenomen. Det är därför inte orimligt att utgå från att digitaliseringen påverkat och påverkar lärares provpraktik i en riktning där flervalsuppgifter kommer att få en utvidgad betydelse i framtiden. Därför finns det anledning att också inleda en didaktisk diskussion om

¹ Se bland annat Tallvid (2015), s. 117.

² Se bland annat Digilär (2020) och Soomro (2018).

³ Digitala läromedel från Digilär (2020). Se också Digitala prov (2020) och Hellberg (2019).

⁴ Soomro (2018).

⁵ Tallvid (2015) s. 105ff.

⁶ Se Sveriges kommuner och regioner (2020).

⁷ Grönlund (2019) s. 8, 251.

vad detta kan innebära för bedömningsarbetet i historia. Diskussionen börjar lämpligen med en genomgång av vad en flervalsuppgift är och vilka fördelar respektive nackdelar forskningen lyfter fram.

Men digitaliseringen har också mött motstånd från de som menar att det finns en brist på forskning och som menar att effekten av dessa plattformar kanske är över-skattad. Martin Tallvid visar i sin avhandling att digitaliseringen snarare påverkar underifrån. Trots att starka traditioner och förekomsten av till exempel nationella prov bidrar till att bevara skolans maktordningar, utmanar uppkopplade elever såväl lärarens ämneskunskaper som roll i klassrummet. Digitaliseringen har därför inneburit att grundläggande villkor för undervisningen förändrats och i förlängningen kan de digitala redskapen komma att omforma och i viss mån styra skolans verksamhet. Och frågan är om inte effekten av detta redan är ett faktum. Sedan det blev obligatoriskt att genomföra de nationella provens skrivdelar i svenska och engelska digitalt 2018 började allt fler skolor inhandla digitala provplattformar.

Användandet av externa prov ökar i skolan och med dessa följer ett större fokus på summativa resultat vilka ska redovisas i skolans kvalitativa mätuppfyllelsedokument. I det här sammanhanget blir de digitala provplattformarna betydelsefulla och de strukturer dessa erbjuder blir antagligen styrande för bedömningsverksamheten.

Flervalsuppgiften är visserligen ingen ny uppfinning, men digitaliseringen har lett till att den har fått en renässans. I lärares och IT-pedagogers bloggar framgår det att ”självrättande prov”, vilka av nödvändighet är av flervalsformat, har blivit ett spritt fenomen. Det är därför inte orimligt att utgå från att digitaliseringen påverkat och påverkar lärares provpraktik i en riktning där flervalsuppgifter kommer att få en utvidgad betydelse i framtiden. Därför finns det anledning att också inleda en didaktisk diskussion om vad detta kan innebära för bedömningsarbetet i historia. Diskussionen börjar lämpligen med en genomgång av vad en flervalsuppgift är och vilka fördelar respektive nackdelar forskningen lyfter fram.

Fördelar med flervalsuppgifter

Den traditionella flervalsfrågan består av en *stam* som är själva instruktionen, uppmaningen eller frågan. Därefter listas ett antal alternativa svar som eleven kan välja mellan. Det rätta alternativet kallas *nyckel* och de felaktiga benämns *distraktorer*. I frågan kan också ingå en bild, en text, en ljudfil eller ett diagram. Vid sidan av den traditionella flervalsuppgiften finns en uppsjö av varianter, till exempel *lucktester*, där vissa ord saknas och ska väljas från en lista, eller *matchning*, där olika alternativ paras ihop och så vidare. Flervalsuppgifter anses passa bäst för att testa enkla faktakunskaper. I historia kan det till exempel handla om årtal, händelser eller historiska personer. Att försöka mäta mer komplext historiskt kunnande har visat sig vara svårare och

därför låter sig kanske kursplanens långsiktiga mål om elevers kunskaper i källkritik och historiebruk bättre bedömas i öppna uppgifter. I kapitlet behandlas dock ett exempel på en källkritisk flervalsuppgift.

Fördelarna med att använda flervalsuppgifter är flera. För det första har resultatet på ett test med flervalsuppgifter hög reliabilitet eftersom bedömningen är objektiv. Det innebär att resultatet blir detsamma oberoende av vem som bedömer. Om det är möjligt att rätta proven automatiskt sparas dessutom mycket tid.⁸

För det andra har flervalsuppgifter också en positiv effekt på validiteten. Möjligheten att testa en stor del av innehållet i det som ska bedömas ökar eftersom det oftast går fortare att besvara flervalsuppgifter. Enstaka längre öppna uppgifter där eleven själv ska tänka ut och formulera sitt svar skriftligt riskerar att begränsa det innehåll som ska bedömas. Man kan därför säga att flervalsuppgifter bidrar till innehållsvaliditeten.⁹

För det tredje bidrar flervalsuppgifter till en ökad likvärdighet över tid. I stora och skarpa prov som högskoleprovet och nationella prov kan flervalsuppgifter uppvisa hög statistisk stabilitet och om uppgifterna sparas på ett säkert sätt och återanvänds bidrar de till att svårighetsgraden på ett prov över åren kan jämföras.¹⁰

För det fjärde motverkar flervalsuppgifter också flera kända problem med de öppna formaten. Även om öppna uppgifter är enklare att konstruera än slutna är det lätt hänt att eleven blir osäker på vad den ska svara om uppgiften är allt för generell formulerad. Ofta används matriser eller annan information för att leda eleven rätt, men sådan hjälp är svår att konstruera utan att ge bort delar av det förväntade svaret. Den främsta svagheten med öppna uppgifter är reliabiliteten i bedömningen. Att lärare bedömer öppna svar olika har konstaterats och flera svenska nationella prov har visat sig särskilt känsliga för att olika bedömningar görs.¹¹ Ett vanligt problem är till exempel att lärare överskattar och läser in saker i svar som egentligen inte förekommer. Lärare kan i ett prov också leta efter poäng för att lyfta en elev över en i poäng bestämd betygsgrens. Ett annat problem är att resultatet av flera öppna uppgifter kan dra mot mitten. Lägre och högre poäng undviks och provets kapacitet att skilja elever åt försvagas.¹² För att motverka dessa problem kan flervalsfrågor användas. Dock är det viktigt att också peka på problemen med slutna format.

⁸ Downing (2005), s. 289f.

⁹ Downing (2005), s. 289f.

¹⁰ Downing (2005), s. 289f.

¹¹ Gustafsson et al. (2014), s. 40.

¹² Downing (2005), s. 289f.

Nackdelar med flervalssuppgifter

Det största problemet med flervalssuppgifter är att de inte liknar den verklighet de syftar till att simulera. Kunskap handlar vanligtvis inte om att välja ett rätt svar ur en uppsättning förkonstruerade alternativ. I bedömningsteorin kallas detta för att flervalssuppgifter har låg "fidelity" vilket närmast kan översättas till verklighetsanknytning.¹³ Att i stället testa en persons kunskaper genom att placera den i en autentisk situation och låta en expert bedöma har högre verklighetsanknytning. I historia kan kunskap komma till uttryck i många sådana autentiska situationer. Kunskapen används när vi möter historiska berättelser eller föremål i en film eller på ett museum och den kommer till uttryck på olika sätt när vi tolkar, talar och skriver om historia. Att i en klassrumssituation se en film som utspelar sig under franska revolutionen och sen samtala med en eller flera elever om filmen kan därför vara ett bra sätt att bedöma vad eleverna kan om franska revolutionen. Eleverna kan på det sättet få stöd av varandra och av läraren och tankarna om filmen kan under samtalet utvecklas och nå nivåer som eleven inte skulle kunna klara att nå på egen hand. Sådana möten och bedömningar är dock inte möjliga att genomföra i stor skala. Nationella provet är ett exempel på en situation där det inte är praktiskt genomförbart att skapa möten mellan den som ska bedömas och bedömaren. Men också i ett klassrum kan det vara svårt. Det är inte säkert att alla elever får en chans att uttala sig i samtalet även om läraren tar sig tid att sitta med eleverna i mindre grupper efter filmen. Att regelbundet prata med eleverna en och en låter sig inte heller göras inom rimlig arbetstid. Naturligtvis finns det många andra möjliga sätt att skapa en autentisk bedömningssituation men ofta är läraren, för att kunna göra en rimlig och rättvis bedömning av elevernas kunskap, hänvisad till att eleverna arbetar en och en med dator eller papper och penna. Ju fler elever som ska testas desto större blir vinsten av att använda flervalssuppgifter. Vad som förloras på vägen är den autentiska bedömningen. Utifrån de stora fördelarna med flervalssuppgifter menar ändå flera bedömningsforskare att det är rimligt att använda dessa format om de provas ut ordentligt. Om flervalssuppgifterna är väl konstruerade och utprovade kan de, inom vissa ramar, vara tillräckliga för att bedöma elevers kunskaper.¹⁴ Smith et al. bekräftar att så också kan vara fallet i historia.¹⁵

Formuleringen av provfrågorna och deras detaljinnehåll är avgörande för uppgiftens kvalitet. Ett fokus på fel detaljer kan göra att oönskade skillnader skapas eller

¹³ Downing (2005), s. 287.

¹⁴ Se till exempel Downing (2005), Gierl et al. (2017), Rodriguez (2016), Haladyna & Rodriguez (2013), s. 61.

¹⁵ Smith et al. (2019), s. 137.

förstärks.¹⁶ Sådana skillnader kan handla om att uppgiften mäter andra saker än det som avses. I så fall brister uppgiftens validitet. Flervalsuppgifter är i det sammanhanget mindre förlåtande och erbjuder mindre *flexibilitet* än uppgifter där eleven själva får formulera sitt svar. Senare i kapitlet kommer vi att återkomma till problemen med vilka slutsatser om elevens kunskaper som kan dras av flervalsfrågor.

Pojkar, flickor och elever med svenska som andraspråk

En ytterligare nackdel med en ökad andel flervalsuppgifter i ett prov är att det skulle kunna gynna pojkar mer än flickor. Att pojkar verkligen presterar bättre än flickor när proven blir digitala och flervalsuppgifterna fler bekräftas i en undersökning vid Malmö universitet under våren 2020 där 2617 elever besvarade 68 flervalsuppgifter.¹⁷ Pojkarnas resultat översteg flickornas på ett signifikant sätt. Resultatet av studien 2020 bekräftas också i den nationella statistiken där gapet mellan flickornas högre resultat 2013 hade krympt betydligt 2017. Provet 2017 innehöll fler flervalsuppgifter än provet 2013.¹⁸ I Fredrik Alvéns kapitel i denna antologi drar han samma slutsats utifrån en undersökning av nationella proven i historia från 2013–2019. Alvéns konstaterar också att det finns en tydlig skillnad i vilka uppgifter som är gynnsamma för pojkar respektive flickor. De uppgifter som pojkar presterar bäst på är samtliga referensramsuppgifter som ligger nära den svenska skolans kanontradition.¹⁹ Flickor presterar i större utsträckning bättre på käll- och historiebruksuppgifter. Dessa uppgifter utgör en mindre del av undersökningen och det är tänkbart att skillnaderna mellan pojkar och flickor jämnats ut om fördelningen mellan uppgifterna sett annorlunda ut.

Högre andel flervalsfrågor kan också påverka resultatet för elever med svenska som andraspråk. Men frågan är på vilket sätt? Elever med svenska som andraspråk presterar sämre på skriftliga prov i alla ämnen. Framförallt på prov där eleven måste producera mycket text. David Rosenlund har till exempel visat att elever med svenska som andraspråk lyckas sämre när de besvarar öppna frågor om historisk källkritik.²⁰ Flervalsuppgifter har ibland visat sig ge dessa elever vissa fördelar.²¹

I en undersökning i geografi har dock flervalsuppgifter som testar begreppskun-

¹⁶ Jönsson (2017), s. 28–29.

¹⁷ Provggruppen nationella proven i historia vid Malmö universitet, 2020 (ej publicerat).

¹⁸ Ammert och Eliasson (2019), s. 62.

¹⁹ Se Alvéns kapitel i denna bok. För kanontraditionen se Eliasson & Nordgren (2016), s. 62ff.

²⁰ Rosenlund (2019).

²¹ Schnepf (2007), s. 535.

skap visat sig missgynna elever som har svenska som andraspråk.²²

Orsakerna till att elever med svenska som andraspråk lyckas sämre kan framförallt förklaras med språket. En annan orsak kan vara historiekulturell. Hur historia i Sverige tänks, skapas och skrivs har en starkt västerländsk prägel.²³ Om eleven har en bakgrund i en annan historiekultur är det möjligt att eleven inte delar konstruktörernas förgivettagna tankestrukturer. Att det av helt individuella skäl, vid sidan om att vara pojke eller flicka eller läsa svenska som andraspråk, skulle finnas elever som presterar betydligt bättre på det ena eller andra formatet stämmer inte i någon stor omfattning, utan samma elever som presterar goda resultat på öppna uppgifter presterar också oftast goda resultat på slutna.²⁴ Det är dock vanligt att elever har föreställningar om att de är bättre på det ena eller det andra formatet.²⁵

Alternativa strategier

Det finns forskning som pekar på att elever inte nödvändigtvis använder sina ämneskunskaper när de besvarar flervalsuppgifter. Jönsson et al. konstaterar att fler än hälften av eleverna som svarade rätt i en undersökning använt olika för ämnet irrelevanta strategier för att komma fram till rätt svar.²⁶ Att vara duktig på sådana strategier kallas i bedömningslitteraturen för att ha hög provsvarsförmåga (*test wiseness*). Gabriel Reich som är en av de få som undersökt flervalsuppgifter i ämnet historia menar att flervalsuppgifter i ämnet riskerar att främst mäta *provsvarsförmåga* och *läsförståelse* snarare än de komplexa förmågor som uppgifterna är konstruerade för att mäta.²⁷ Vad dessa strategier kan handla om diskuterar Smith och hans kollegor. I en undersökning av hur mer komplexa historiska tankeprocesser kan testas skapade de först ett antal korta öppna uppgifter som besvarades av 796 elever mellan 15–18 år. Utifrån svaren på de öppna frågorna konstruerades sedan ett antal flervalsuppgifter. Nedanstående bild är ett exempel på en av dessa.

²² Alm Fjellborg & Molin (2018), s. 14.

²³ Om västerländska historiestrukturer se: Burke (2002), s. 15ff.

²⁴ Se till exempel Downing (2005), s. 289.

²⁵ Bleske-Rechek et al. (2007), s. 102.

²⁶ Jönsson et al. (2017), s. 7f.

²⁷ Reich, (2009), s. 325-60.



Instruktion: Använd tavlan för att besvara frågan nedan.

Titel: ”Den första tacksägelsedagen 1621”

Konstnär: J.L.G. Ferris

År: 1932

Fråga: Instämmer du eller instämmer du inte med följande uttalanden:

Målningen ”Den första tacksägelsedagen 1621” hjälper historikern att förstå relationen mellan Wampanoagindianerna och de bosättande puritanerna 1621.

- (a) Instämmer eftersom det är omöjligt att veta hur den första tacksägelsedagen var utan att se en bild på den.
- (b) Instämmer därför att bilden visar hur puritanerna och Wampanoag fredligt umgås i tacksägelsedagens anda.
- (c) Instämmer inte därför att tavlan målades över 300 år efter den första tacksägelsedagen. (*rätt alternativ*)

- (d) Instämmer inte därför att den visar relationen mellan puritanerna och Wampanoag som mycket bättre än den egentligen var.²⁸

Forskarna konstaterar att eleverna använde relevant tänkande i både de öppna och slutna uppgifterna, men att de slutna uppgifterna i högre grad ledde till vad de kallar irrelevant tänkande som i det här fallet uttrycks som två felaktiga strategier. I 70 % av fallen använde eleverna en strategi som Smith et al. kallar ”passar bäst” (*best fit*). I de här fallen väljer inte eleven ett svar utifrån sina kunskaper utan viktat de olika alternativen mot varandra och väljer det som hen uppfattar ”passar bäst”. Alternativ B i uppgiften ovan är ett exempel på ”passar bäst”. Istället för att välja det korrekta alternativet C, som är rätt eftersom tavlans mål är målad 300 år efter händelsen och därför har stora brister utifrån det källkritiska tidskriteriet, väljer de alternativ B som matchar en populär amerikansk myt om ett fredligt möte mellan Wampanoag och bosättarna denna tacksägelsedag.²⁹ Den andra strategin, som forskarna noterade i 73 % av fallen, innebar att eleverna använde *uteslutningsmetoden* utifrån mer eller mindre rimliga historiska eller generella resonemang. I efterföljande intervjuer kunde forskarna också konstatera att de elever som besvarat det öppna alternativet av uppgiften (alltså inte flervalsuppgiften ovan) i högre grad gjorde egna individuella tolkningar av tavlan. Ändå drar forskarna slutsatsen att flervalsuppgifterna i undersökningen till stor del har fungerat. Empirin visar att eleverna använder relevant historiskt tänkande när de besvarar flervalsfrågorna. Orsaken till att flervalsuppgifterna fungerar menar forskarna främst ligger i att alternativen har skapats utifrån elevers felaktiga svar på de öppna varianterna. Utifrån dessa felaktiga svar konstruerade man distraktorer som fångade upp vanliga missförstånd, som till exempel myten om tacksägelsedagen, vilka blev rimliga alternativ för mindre kunniga elever.³⁰

Konstruktion av flervalsuppgifter

Det finns många anledningar för lärare att konstruera och låta elever besvara flervalsfrågor. En sådan är att eleverna allt oftare möter flervalsuppgifter i olika sammanhang, och att det därför är bra för dem att vänja sig vid själva provformatet. Emellertid är det också rimligt att höja en varningens finger. Att konstruera flervalsuppgifter som mäter det man avser att mäta är inte helt enkelt. I stora prov som nationella proven, högskoleprovet eller motsvarande internationella tester går flervalsuppgifter igenom en omfattande granskning innan de används i skarpt läge. Först skrivs uppgiften av en provkonstruktör som ofta har genomgått en intern utbildning och till

²⁸ Smith et al. (2019), s. 127 (författarnas översättning).

²⁹ Silverman (2019).

³⁰ Smith et al. (2019), s.131ff.

sin hjälp har konkreta instruktioner och mallar för hur fungerande uppgifter ska se ut. Uppgifterna granskas sedan av andra erfarna konstruktörer och av innehållsexperter. Etiker kontrollerar förekomsten av bias, det vill säga om vissa grupper skulle kunna ha en fördel, och att uppgifterna inte är kränkande. Språkexperter undersöker uppgifterna utifrån både ett modersmåls- och andraspråksperspektiv. Vidare prövas uppgifterna i tester där de som gör uppgiften på olika sätt förmedlar hur de tänker när de besvarar frågorna, detta för att kontrollera att uppgiften inte löses främst med tidigare nämnda irrelevanta strategier. Efter det följer de statistiska granskningarna. Uppgifterna kontrolleras för svårighetsgrad och hur väl de diskriminerar, det vill säga om uppgifterna skiljer de kunniga från de som kan mindre i det som uppgiften avser att mäta. Ordningen i de här granskningarna kan skilja sig åt mellan olika prov, men i princip alla de beskrivna momenten ingår.³¹ En lärare som konstruerar flervalsfrågor kan imitera ovanstående steg, men kan naturligtvis inte genomföra dem på samma rigorösa sätt som konstruktörerna av till exempel nationella prov.

Vad är det som mäts?

Den första frågan konstruktören bör ställa sig är vilka slutsatser som ska dras av elevens svar. Kritiker menar att det är här problemet med verklighetsanknytning (se ovan) kommer in. Helt olika slutsatser kan dras om en elev besvarar de här två, till synes enkla, frågorna a och b:

Öppen fråga

Ge ett exempel på en orsak till första världskriget.

Flervalsfråga:

Ge ett exempel på en orsak till första världskriget. Sätt ett kryss för rätt svar.

- a) Berlinmurens fall
- b) Skotten i Sarajevo
- c) Atombomben över Hiroshima

Om eleven på den första öppna frågan svarar till exempel skotten i Sarajevo är det rimligt att dra slutsatsen att eleven minns att skotten i Sarajevo betraktas som en orsak till första världskriget. Vi kan inte dra samma slutsats om en elev som svar på flervalsfrågan sätter ett kryss för rätt svar. Kanske vet eleven att Berlinmuren och atombomben inte har med första världskriget att göra och utesluter därför dessa? Eleven kan också bara ha gissat. Det senare kan bara åtgärdas genom att ett test inne-

³¹ Rodriguez (2016), s. 263f.

håller så pass många uppgifter att gissandet blir statistiskt insignifikant. Det första problemet, vilken slutsats som kan dras utifrån elevens svar i den slutna uppgiften, handlar således om att konstruera bättre distraktorer. Utifrån följande uppgift med nya distraktorer går det att dra andra slutsatser.

Flervalsfråga:

Ge ett exempel på en orsak till första världskriget. Sätt ett kryss för rätt svar.

- a) Versaillesfreden
- b) Skotten i Sarajevo
- c) Slaget vid Somme

Om eleven svarar rätt eller fel på den här uppgiften kan vi i högre grad dra slutsatser om elevens kunskaper. Vi vet fortfarande inte om eleven känner till att skotten i Sarajevo är en orsak men det är uppenbart att eleven vet att andra händelser under första världskriget inte är det. Eleven kan dock fortfarande utesluta två alternativ, Versaillesfreden och slaget vid Somme, utifrån mer allmänna kunskaper. En fred brukar inte leda till krig och om ett slag utkämpas tenderar kriget att redan ha börjat. Exemplet visar hur viktigt det är att arbeta med kvaliteten på distraktorerna och hur mycket de påverkar det tänkande som uppgiften leder till. En ytterligare förbättring av exempeluppgiften skulle kunna se ut enligt följande:

Flervalsfråga:

Ge ett exempel på en orsak till första världskriget. Sätt ett kryss för rätt svar.

- a) USA:s krigsförklaring mot Tyskland
- b) Mordet på Österrike-Ungerns tronföljare
- c) Ryska revolutionen

I det här förslaget har alternativen spetsats. En elev som väljer bort distraktorerna a och c visar i högre grad kunskaper om första världskriget eftersom dessa händelser inte lika enkelt kan sorteras bort utifrån generella kunskaper. Dessutom visar en elev som väljer alternativ b kunskaper om vad skotten i Sarajevo är eftersom texten beskriver den faktiska händelsen. Att välja alternativ b kräver därför att eleven tänker i flera led.

Exemplen ovan visar att distraktorerna i en uppgift måste vara trovärdiga. Om det ska gå att mäta vad eleverna kan (eller inte kan) måste alternativen se ut på ett sådant sätt att det på ett rimligt sätt kan bli ett felaktigt val för den som inte kan uppgiften.

Distraktorerna måste också konstrueras så att de inte enkelt kan "gissas" bort.³² Därför konstrueras vanligen distraktorer utifrån autentiska felaktiga svar eller vanliga kända missförstånd. Distraktorerna ska också vara skrivna på ungefär samma sätt som nyckeln. Ord som "alltid" eller "aldrig" bör undvikas eftersom de alternativen kan väljas bort av logiska skäl snarare än utifrån kunskaper i ämnet.

Förutom att distraktorerna måste vara trovärdiga är det också viktigt att de är tydligt felaktiga. I ett tolkningsämne som historia är det lätt hänt att en distraktor med ett mer eller mindre långsökt resonemang kan befinnas vara rimligt eller åtminstone är svårt att helt bortförklara. Det finns till exempel många mer eller mindre rimliga förklaringar till varför det romerska riket gick under och även om många förklaringar kan visas vara felaktiga kan de inte direkt sägas vara illegitima tolkningar. Att romarna använde bly för att täta sina akvedukter och troligen blev förgiftade av det är troligt, men är det rimligt att hävda att rören är en orsak till rikets undergång? Och vad är egentligen en orsak? Sådana frågor ryms inte inom denna text, men det är författarnas erfarenheter att det inte är ovanligt att elever hittar kluriga förklaringar till varför de tänkta distraktorerna trots allt kan vara korrekta, även om de inte är särskilt rimliga.

Slutligen visar också exemplen att de slutsatser som kan dras om elevens kunskaper har mer att göra med kvaliteten på distraktorerna som väljs bort än med det rätta svaret som väljs. Därför finns det all anledning att tro att provvarsförmågor (test wiseness) som uteslutningsmetoden eller att utifrån olika förgivettagna föreställningar välja vilket svar som "passar bäst" också skulle kunna betraktas som tecken på någon form av historiskt tänkande. Om eleven väljer bort distraktorer på grund av icke-historiska resonemang kan däremot ingen slutsats om elevens kunskaper dras. Därför måste i större prov som det nationella provet alla uppgifter med slutna format prövas i situationer där elever får möjlighet att visa hur de resonerar när de löser uppgifterna. Sådana tester kan göras genom att elever får "tänka högt" eller genom att de får sitta i grupper och lösa uppgifter.³³

Svårighetsgrad?

Det finns flera anledningar att fundera på vad som gör en uppgift enklare eller svårare. Vanligen går det att reglera svårighetsnivån med fler eller färre detaljer, eller genom att konstruera alternativ som är mer perifera i förhållande till exempelvis en politisk-historisk huvudberättelse. Chamberlain är till exempel svårare än Churchill. Men det är också möjligt att förändra svårighetsgraden genom att alternativen ligger nära eller långt ifrån varandra.

³² Wikström (2013) s. 101ff.

³³ Downing, (2006), s. 291f.

Uppgiften nedan är en svår fråga. Dels behandlar den ett område som endast översiktligt behandlas i grund- och gymnasieskolans historiekurser, dels ligger årtalen mycket nära varandra. Eleven måste sitta inne på den exakta vetskapen för att klara uppgiften.

Vilket år inleddes det amerikanska inbördeskriget?

A; 1861*

B; 1862

C; 1863

D; 1864

E; 1865

Uppgiften nedan är enklare. Alternativerna ligger långt ifrån varandra och för att klara uppgiften räcker det för eleven att ha en uppfattning om ungefär när kriget ägde rum. Fördelen med nedanstående skrivning är också att distraktorerna består av relevanta årtal i amerikansk historia. Eftersom årtalen är relevanta ökar möjligheten att eleven för ett historiskt resonemang när hen besvarar uppgiften. 1776 är året för självständighetsförklaringen och 1917 är det år då USA inträdde i första världskriget.

Vilket år inleddes det amerikanska inbördeskriget?

A; 1776

B; 1861*

C; 1917

D; 1881

E; 1901

Ett annat sätt att styra svårighetsnivån är antalet alternativ i uppgiften. Ju fler svarsalternativ desto lägre blir risken att eleven kan få rätt genom att gissa. Samtidigt är det sällan som fler än tre alternativ har någon egentlig betydelse. Ett alternativ som ingen eller få elever väljer kan oftast plockas bort eftersom det i onödan belastar elevens minne. Sannolikheten att elever ska lyckas gissa sig till ett bra resultat är försvinnande liten även i ganska begränsade prov.³⁴ Efter en undersökning av ett stort antal prov under de senaste 80 åren drar forskaren Michael Rodriguez slutsatsen att tre alternativ är fullt tillräckligt. Sannolikheten för att en elev gissar rätt på fem av fem flervalsfrågor med tre alternativ är bara 2 % och siffran sjunker drastiskt med fler uppgifter.

³⁴ Downing, (2006), s. 291f.

Fördelarna med tre alternativ är också att eleven hinner lösa fler uppgifter vilket ökar sannolikheten för att ett prov kan täcka hela det avsedda innehållet.³⁵

Logik och svarsordning

Svarsalternativen ska ordnas i en logisk ordning om en sådan finns. Finns det årtal är det exempelvis rimligt att också låta svarsalternativen stå i kronologisk ordning. Att bryta den typen av logiska mönster innebär att krångla till det i onödan för den som ska göra provet. Svaren ska också formuleras på ett enhetligt språkligt sätt. Det som sticker ut kommer tolkas som korrekt och leda elever till att välja det.

Det är också viktigt att variera placeringen av det rätta svaret. Lustigt nog väljer till exempel elever i större utsträckning alternativ C än något annat alternativ och det kan därför finnas en poäng att fördela de rätta svaren jämnt över antalet svarsalternativ.³⁶

Andra vanliga tips till den som ska konstruera flervalsuppgifter är att presentera uppgiften så klart och enkelt som möjligt. Illustrationer ska till exempel inte i onödan användas för att illustrera en uppgift. Finns en bild eller ett diagram måste den ha en funktion i uppgiften. Vidare bör språket vara kortfattat och enkelt. Om källor används är det tillåtet att förenkla språket i dem för att öka tillgängligheten. Att använda texter som eleven inte förstår eller att inte använda källor alls är inga goda alternativ.³⁷ Så även om det bär en god historiker emot att fysiskt förändra källorna kan det för elevens lärande vara väsentligt.

Källor kan förenklas på tre sätt. För det första genom att texten *koncentreras*, det vill säga att man kortar ned texten genom att ur ett längre dokument välja det mest väsentliga. För det andra genom att äldre språk *moderniseras*. Komplexa meningar och äldre stavningar och begrepp ersätts med ett mer konventionellt språk. För det tredje genom att den *grafiska framställningen* görs tillgänglig också för de svagare läsarna. Svåräst skrivstil ersätts med tydliga typsnitt. Om sådana förenklingar görs är det viktigt att eleverna får tillgång till originalkällan och görs medvetna om att det de arbetar med en förenklad version.³⁸

Uppgiften bör också vara konkret. Uppgifter som ”Vilket är det korrekta alternativet?” eller ”Vad är sant?” ställer onödigt höga krav på arbetsminnet eftersom distraktorerna kommer att handla om helt olika saker. En tydligt avgränsad fråga med någorlunda rimliga och konkreta alternativ gör det möjligt för eleven att i minnet

³⁵ Rodriguez (2005).

³⁶ Wikström (2013), s. 107.

³⁷ Wineburg & Martin (2009).

³⁸ Wineburg & Martin (2009).

bearbeta samma innehåll och begrepp. Av detta följer att det här är en ganska dålig uppgift:

Vilket påstående är sant?

- a) Det demokratiska styrelseskicket anses ha sina rötter i Grekland.
- b) Ordet kejsare härstammar från namnet på en person som levde i Egypten.
- c) Olympiska spelen har sitt ursprung i det romerska riket.

Uppgiften blir betydligt bättre om den delas upp i fler delar och om uppgifterna formuleras på ett annat sätt, till exempel på följande vis:

A. I vilket land/rike anses det demokratiska styrelseskicket ha sina rötter?

- a) Egypten
- b) Grekland
- c) Det romerska riket

B. Från vilket land/rike kommer ordet kejsare?

- a) Egypten
- b) Grekland
- c) Det romerska riket

Uppgifterna A och B är bättre i två avseenden. Vad gäller stammen, det vill säga frågan eller instruktionen, i respektive uppgift är den mer konkret då den ställer en tydlig fråga. Vad gäller uppgiftsalternativen i respektive uppgift är de dels kortare, vilket ställer lägre krav på elevens läsförmåga, dels konstruerade efter ett tydligt mönster, vilket i lägre grad belastar elevens arbetsminne eftersom eleven inte behöver byta sammanhang efter varje alternativ.

Avslutande diskussion

Digitaliseringen, nya kursplaner och införandet av nationella prov i historia har skapat ett behov av att diskutera om flervalfrågor kan användas i bedömning av kunskaper i historia. Texten har behandlat både fördelar och nackdelar med flervalfrågor och också gått igenom vad man bör tänka på om man vill använda formatet i sitt klassrum.

Det finns all anledning att tro att användandet av flervalfrågor kommer att öka också i historieundervisningen. Skolor investerar i plattformar som erbjuder färdiga frågor och på nätet ligger många mer eller mindre användbara frågesporter i historia och väntar. Oavsett om läraren själv konstruerar eller bara använder färdigkonstru-

erade flervalsfrågor så är det viktigt att tänka på vad sådana uppgifter faktiskt mäter. Forskningen är ganska överens om att formatet passar bra för att mäta enkla faktakunskaper så som namn och årtal, men att det även i dessa fall kan finnas anledning att kasta ett extra öga på distraktorerna eftersom det är dessa snarare än det korrekta alternativet som berättar vad frågan egentligen mäter. Om läraren vill mäta elevens förmåga att skriftligt föra ett källkritiskt resonemang, värdera historiebruk eller skapa en större historisk syntes fungerar formatet sämre. Mellan dessa ytterligheter rör vi oss fortfarande på okänd mark.

Författarna till den här texten uppmuntrar lärare att pröva sig fram och gärna samtala med elever om sina egna flervalsuppgifter för att komma fram till vad som fungerar och vad som inte gör det.

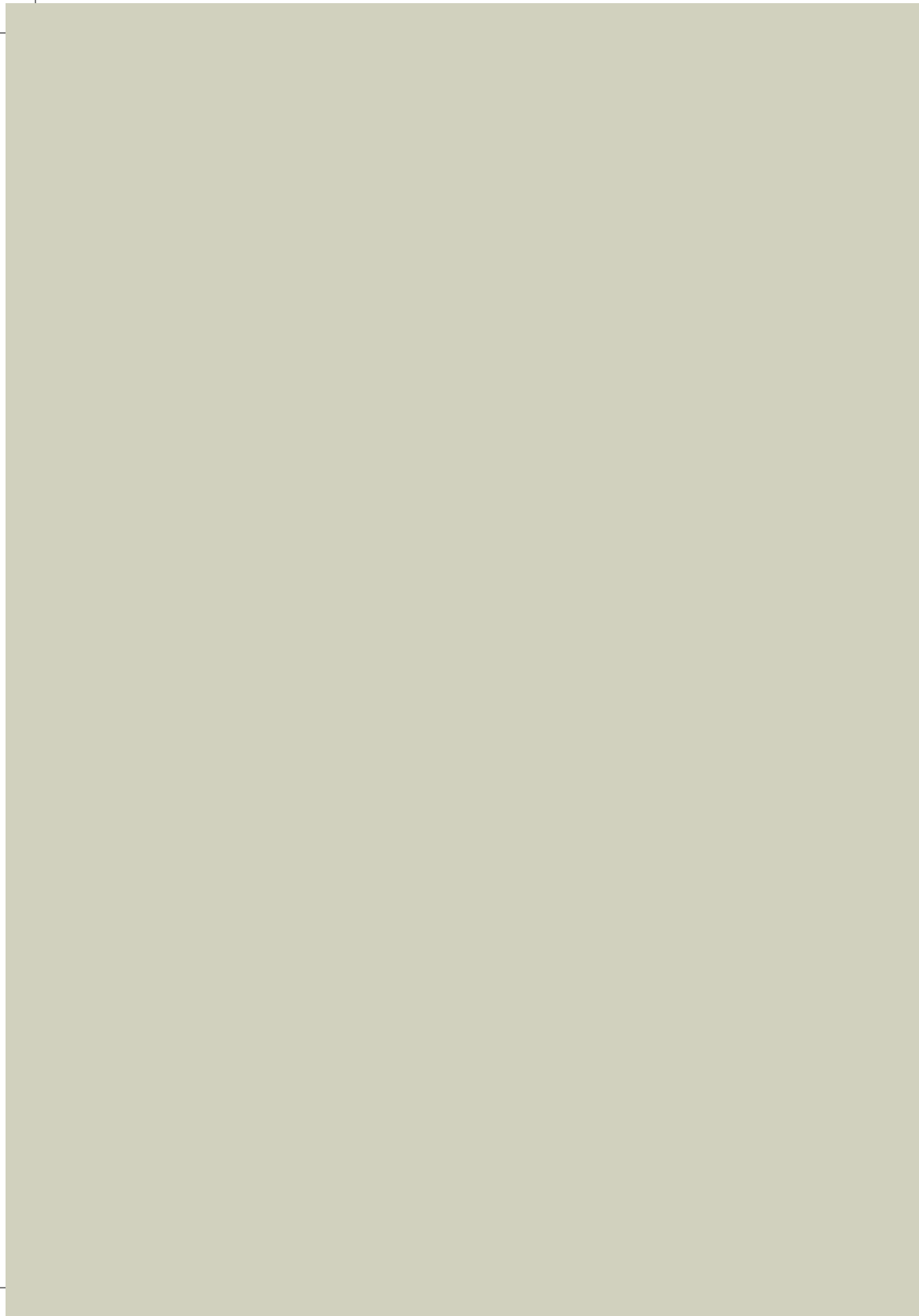
Referenser

- Ammert, Niklas, och Per Eliasson (2019), *Externa historieprov: en studie av validitetsfrågor*. Malmö: Malmö universitet, Fakulteten för lärande och samhälle.
- Bleske-Rechek, April, Nicole Zeug, & Rose Mary Webb (2007), "Discrepant performance on multiple-choice and short answer assessments and the relation of performance to general scholastic aptitude". *Assessment & Evaluation in Higher Education* 32:2, 89–105.
- Burke, Peter (2002), "Western historical thinking in a global perspective - 10 theses". I *Western historical thinking: an intercultural debate*, redigerad av Jörn Rüsen. New York: Berghahn Books.
- Digitala läromedel från Digilär (2020), "9 anledningar att välja Digilär!", Åtkomstdatum: 12 augusti 2020. <https://digilar.se/2020/08/9-anledningar-att-valja-digilar/>.
- Digitala prov (2020) Åtkomstdatum 30 augusti 2020. <https://digitalaprov.se/>.
- Downing, Steven M. (2006), "Selected-response item formats in test development". I *Handbook of test development*, redigerad av Steven M. Downing och Thomas M. Haladyna. Mahwah, N.J.: L. Erlbaum.
- Eliasson, Per, och Kenneth Nordgren (2017), "Vilka är förutsättningarna i svensk grundskola för en interkulturell historieundervisning?" *Nordidactica*, 2.
- Fjellborg, Andreas Alm, och Lena Molin (2018), "Vilka typer av uppgifter gynnar elever som följer kursplanen i svenska som andraspråk? En undersökning med data från de nationella proven i geografi." *Acta Didactica Norge* 12, nr 4: 5–21.
- Gierl, Mark J., Okan Bulut, Qi Guo, och Xinxin Zhang (2017), "Developing, analyzing, and using distractors for multiple-choice tests in education: a comprehensive review". *Review of Educational Research*, 87:6, 1082–1116.
- Grönlund, Agneta (2019), *Återkoppling i analoga och digitala klassrum: spänningsfyllda verksamheter i samhällskunskapsundervisning*. Linköping: Linköpings universitet, Institutionen för beteendevetenskap och lärande.
- Gustafsson, Jan-Eric, Christina Cliffordson, och Gudrun Erickson (2014), *Likvärdig kunskapsbedömning i och av den svenska skolan: problem och möjligheter*. Stockholm: SNS förlag, 2014.
- Haladyna, Thomas M. (2004), *Developing and validating multiple-choice test items*, 3rd ed. edn.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Haladyna, Thomas M. & Michael C. Rodriguez (2013), *Developing and Validating Test Items*. Routledge.
- Hellberg, Emma (2019), "Självvrttande Lucktext och ytterligare en lärare anställd på DigiExam – DigiExam", Åtkomstdatum: 21 januari 2019. <https://www.digixam.com/company/blog/sjalvrttande-lucktext-och-ytterligare-en-larare-anstalld-pa-digixam/>.
- Jönsson, Anders (2017), *Prov eller bedömning?: Att tolka och använda provresultat och omdömen*. Malmö: Gleerups.

- Jönsson, Anders, Rosenlund, David, & Alvé, Fredrik (2017), "Complement or contamination: a study of the Validity of Multiple-choice items when assessing reasoning skills in Physics", *Frontiers in Education* (2: Frontiers), 48.
- Proggruppen nationella provet i historia vid Malmö Universitet, 2020, "Rapport" (ej publicerad)
- Reich, Gabriel A (2009), "Testing historical knowledge: Standards, multiple-choice questions and student reasoning", *Theory & Research in Social Education*, 37 (3), 325–60.
- Rodriguez, Michael C. (2005), "Three options are optimal for multiple-choice items: A meta-analysis of 80 years of research". *Educational measurement: issues and practice* 24:2, 3–13.
- Rodriguez, Michael C. (2016) "Selected-Response Item Development". I *Handbook of test development*, redigerad av Thomas M. Haladyna, Suzanne Lane, och Mark R. Raymond. Routledge.
- Rosenlund, David (2019). "Powerful knowledge and equity: How students from different backgrounds approach procedural aspects of history in large-scale testing". *Nordidactica*, (2), 28-49.
- Schnepf, Sylke Viola (2007), "Immigrants' educational disadvantage: an examination across ten countries and three surveys". *Journal of population economics* 20, nr 3 (2007): 527–545.
- Silverman, David J. (2019) "Opinion: The Vicious Reality Behind the Thanksgiving Myth". *The New York Times*, 27 november 2019. <https://www.nytimes.com/2019/11/27/opinion/thanksgiving-history-racism.html>. (Åtkomstdag 20200918)
- Smith, Mark, Joel Breakstone, och Sam Wineburg (2019), "History assessments of thinking: A validity study". *Cognition and Instruction* 37:1, 118–144.
- Somro, Martina (2020), "Digitala läromedel ger undervisningen ny dimension". Mynewsdesk. Åtkomstdatum 30 augusti 2020. https://www.mynewsdesk.com/se/gleerups_utbildning_ab/news/digitala-laeromedel-ger-undervisningen-ny-dimension-299219.
- Sveriges kommuner och regioner (2020), "Genomföra nationella prov med dator". 17 februari 2020. <https://skr.se/skolakulturfratid/forskolagrundochgymnasieskola/digitaliseringskola/metoderochvagledningar/nationellaprov.15287.html>.
- Tallvid, Martin (2015), *1:1 i klassrummet: analyser av en pedagogisk praktik i förändring* Göteborg: Göteborgs universitet.
- Wineburg, Sam och Daisy Martin (2009), "Tampering with history: Adapting primary sources for struggling readers", *Social Education* 73 (5), s. 212–216.
- Wikström, Christina (2013), *Konsten att göra bra prov: vad lärare behöver veta om kunskapsmätning* Stockholm: Natur & Kultur.



UTMANINGAR FÖR
ELEVGRUPPEN



Literacy på prov – vilka förväntningar på ämnesliteracy signalerar det nationella historieprovet för årskurs 9?

Inledning

Lärandet i skolan bygger till stor del på att elever läser och producerar olika slags texter. De kunskaper som krävs för att kunna tolka och producera ämnestexter som historiska förklaringar eller kemiska formler är därför något eleverna förväntas tillägna sig genom undervisningen. På högstadiet och gymnasiet där texterna är mer komplexa är det främst ämneslärare som kan stötta den *literacy*¹ som förväntas i olika ämnen.² Flera studier visar emellertid att undervisningen huvudsakligen är muntligt baserad och att läsningen och skrivandet därför ofta sker utanför lektionstid.³ För många elever blir konsekvensen att stöttningen avtar i takt med att förväntningarna på ämnesliteracy ökar.⁴

Att 2011 års läroplan medförde nya krav på historieundervisningen är välkänt. Enligt kursplanen för historia ska elever i grundskolan kunna utveckla ämnes-specifika förmågor som att tillämpa en historisk referensram, använda historiska begrepp, kritiskt tolka och värdera källor och reflektera över sin egen och andras historieanvändning.⁵ Vilken ämnesliteracy – i betydelsen läsning, tolkning och produktion av historietexter – som behövs för att tillägna sig och redovisa de äm-

¹ I språkvetenskaplig forskning betecknar begreppet literacy ”förmågan att skapa mening genom läsning och textproduktion” (Berge, 2006). Svenska motsvarigheter som litteracitet förekommer parallellt men det engelska begreppet är numera vedertaget även i svenskspråkiga texter.

² Martin & Rose (2008), Rose & Martin (2012).

³ Shanahan & Shanahan (2008), Olvegård (2014).

⁴ Shanahan & Shanahan (2008).

⁵ Skolverket (2011), s. 172–3.

nesspecifika förmågorna specificeras däremot inte i kursplanen.

Frånvaron av ämnesspecifika literacymål medförde att de nationella prov som infördes 2013 fick stort signalvärde i frågan om vilken typ av ämnestexter elever förväntas kunna hantera i slutet av grundskolan. Signalvärdet blev dessutom dubbelt eftersom ämnesproven dels exemplifierade den läsning och textproduktion som kursplanen kunde tänkas syfta på, dels bidrog till att definiera kunskapskraven för olika betygsnivåer.

Syftet med detta kapitel är att diskutera vilken literacy elever förväntas utveckla i grundskolans historieämne, eller mer precist vilka förväntningar på läsning, tolkning och textproduktion som utmärker 2013 års ämnesprov för årskurs 9. Utgångspunkt för diskussionen är den studie av de nationella proven i historia och geografi som jag och en kollega genomförde med syfte att utforska vilken literacy som förväntades i respektive ämne.⁶ De forskningsfrågor vi ställde och besvarade handlade om hur provuppgifter introducerades, vilka källtexter eleverna förväntades läsa och tolka, hur de förväntades förhålla sig till källorna liksom vilka texter de förväntades producera som svar på uppgifterna. Eftersom föreliggande text ingår i en historiedidaktisk antologi ligger fokus på resultaten från historieprovet, men i enstaka fall hänvisas till jämförelser med geografiprovet.

Så vad föranleder en språkforskare att utforska de nationella proven i samhällsorienterande ämnen? Huvudskälet för studien var att high-stakes-prov⁷ påverkar lärares uppgiftsval och bedömning,⁸ vilket ju också är ett delsyfte med den typ av nationella prov som används i den svenska grundskolan. De provrapporter som var publicerade när studien inleddes indikerade dessutom att proven i samhällsorienterande ämnen fyllde en sådan funktion, även om långt ifrån alla lärare var odelat positiva.⁹ En liknande bild gav Skolverkets rapport *Nationella proven i grundskolans årskurs 6 och 9* som visade att merparten av de tillfrågade lärarna använde publicerade provuppgifter som undervisningsmaterial.¹⁰ Andra faktorer som motiverade en kritisk analys var att de nationella proven är obligatoriska och noggrant utprövade, och därför har stor auktoritet bland lärare och rektorer. Det var med andra ord angeläget att utforska vilka förväntningar på läsning, tolkning och textproduktion som kommunicerades i de nationella proven för årskurs 9.

⁶ Staf & Nord (2018).

⁷ Enligt Grant (2004) betecknar begreppet high-stakes prov eller examinationer vars resultat får stora konsekvenser för elever och/ eller lärare.

⁸ Au (2009), Lundahl (2013), Andersson Varga (2014), Larsson (2018).

⁹ Provrapporterna för 2013, 2014, och 2015 års ämnesprov i historia för årskurs 9 och årskurs 10 i grundskolan och specialsolan.

¹⁰ Skolverket (2016).

Kapitlet inleds med en kort översikt över tidigare forskning om ämnesspecifik literacy i historieämnet. Därefter presenteras studiens resultat med tonvikt på det skrivande som efterfrågas innan kapitlet avslutas med en diskussion och några tänkbara implikationer.

Vad är ämnesspecifik literacy i historia?

Tidigare studier visar att historieämnet oftast bygger på texter där historiker eller läroboksförfattare ordnar, tolkar och generaliserar om historiska händelser.¹¹ I en analys av ett stort antal skoluppgifter och elevtexter från lågstadiet till gymnasiet visar den brittiska språkvetaren Coffin att det skrivande som efterfrågas i historieämnet huvudsakligen har tre syften: att rapportera, att förklara eller att diskutera och argumentera kring historiska händelser eller processer.¹² Analysen synliggör hur uppgifterna förändras och hur de historietexter som eleverna förväntas producera successivt övergår från texter i återberättande och rapporterande genrer till de förklarande och argumenterande genrer som karakteriserar skrivandet på högre stadier.

Coffin identifierar tre steg i den skrivprogression som förväntas i historieämnet. Under de första skolstadierna är huvudsyftet att *återberätta* eller rapportera om historiska epoker, betydelsefulla personer eller grupper. Kännetecknande för återberättande historietexter är att händelser återges i kronologisk ordning och att texten binds samman av tidsuttryck som ”mot slutet av stenåldern” eller ”i början av 1300-talet”. Den röst som används är huvudsakligen neutral och rapporterande och den värdering som texten förmedlar bygger främst på vilka händelser som återges och ur vilket perspektiv.¹³ Mot slutet av mellanstadiet övergår de återberättande texterna alltmer i historiska *redogörelser*, det vill säga texter som inte enbart återger händelser i kronologisk ordning utan också markerar kausala samband i form av orsaker och konsekvenser.¹⁴

På högre stadier ersätts de återberättande texterna av historiska *förklaringar*, som till skillnad från de återberättande historietexterna inte är kronologiska utan analytiskt uppbyggda, och därför betydligt mer krävande att skriva. Övergången till de mer analytiska skrivgenrerna är ofta implicit, vilket gör att många elever får svårt att uppfatta att genreförväntningarna förändrats och fortsätter att återberätta, snarare än att förklara historiska fenomen. De fenomen man förväntas förklara är heller inte konkreta händelser som ”Nyköpings gästabud” (mitt exempel) utan ofta abstrakta processer som industrialiseringen eller kolonisationen, där skriftspråkliga formuleringar

¹¹ Schleppegrell (2004), s. 114.

¹² Coffin (2006), s. 47.

¹³ Coffin (2006), s. 150–152.

¹⁴ Coffin (2006), s. 64–65.

ringar som ”den intensiva jakten på råvaror orsakade...” (mitt exempel) gör det möjligt att resonera i mer generella termer, förutsatt att man lärt sig att behärska dem.

Det tredje och sista steget i den skrivprogression som Coffin beskriver är de *argumenterande* och diskuterande texter som presenterar och värderar flera orsaker, konsekvenser eller argument. Till skillnad från de återberättande och förklarande historietexterna förutsätter de argumenterande historietexterna ett dialogiskt språkbruk, där eleven resonerar sig fram till ett svar genom att ömsom öppna ömsom stänga för olika alternativ, snarare än att kategoriskt värdera dem som bra eller dåliga. Den värderande röst som karakteriserar argumenterande historietexter har visat sig svår för elever att tillägna sig eftersom de ämnestexter de brukar läsa främst består av redogörande och förklarande genrer, där värderingen är outtalad och författaren mindre synlig. Dessutom förutsätter de argumenterande texterna ett nyanserat skriftspråk som gör det möjligt att diskutera och värdera olika förklaringar och argument.

Sammanfattningsvis är uttryck för tid, orsaker och värdering de språkresurser som elever behöver lära sig att hantera för att kunna tolka och producera historieämnets texter. Elever som på egen hand förmår att uppfatta vilken genre¹⁵ som förväntas och anpassa ord och uttryckssätt till textens syfte har goda förutsättningar att lyckas med studierna, men de flesta är beroende av att läraren modellerar hur man skriver ämnestypiska texter.¹⁶ På senare år har amerikanska forskare som Chauncey Monte-Sano och Sam Wineburg utvecklat metoder för att förbättra undervisningen om läsande och skrivande i historieämnet.¹⁷

De studier som kartlagt historieämnets literacy bygger huvudsakligen på anglosaxiska data, men de svenska studier som analyserat historietexter bekräftar i stort resultatet. I en analys av kursplanerna i grundskolan och gymnasiet konstaterar Anna Malmbjer att kunskapskraven återspeglar den skrivprogression från återberättande till argumenterande texter som Coffin beskriver. De svenska kursplanerna hoppar emellertid över de förklarande genrer som bildar länken mellan återberättande och argumentation.¹⁸ En konsekvens av det är att många elever går direkt från återberättande till argumenterande texter som ställer nya och betydligt högre krav på skrivförmåga.

¹⁵ Det vill säga rapporterande, förklarande eller argumenterande texter.

¹⁶ I Coffin (2006), s. 169–176 sammanfattas huvuddragen i en explicit historieundervisning med fokus på ämnesliteracy.

¹⁷ Wineburg et al. (2013); Monte-Sano et al. (2014); Nokes (2014).

¹⁸ Malmbjer (2013), s. 64, Coffin (2006), s. 68.

Studien

Föreliggande text bygger som nämnts på en studie där syftet var att utforska och jämföra de förväntningar på läsning, tolkning och textproduktion som utmärkte 2013 års nationella prov i historia och geografi. Med hänsyn till syftet avgränsades analysmaterialet till de texter som eleverna hade tillgång till vid provtillfället, i historieprovets fall två uppgiftshäften (A och B) med tillhörande texthäften.¹⁹ Analysen bygger på en systematisk genomgång av samtliga provuppgifter där läsning, tolkning och textproduktion ses som delar av den ämnesspecifika literacy som eleverna förväntas ha tillägnat sig i slutet av årskurs 9. Analysen omfattar alltså både de skriftspråkliga och visuella texter (t.ex. fotografier, diagram och kartor) som ingår i provuppgifterna.

Historieprovet bestod av två delprov med sammanlagt 22 uppgifter vars innehåll spände från antikens Grekland till framtiden. Tabellerna nedan ger en översikt över uppgifterna i respektive delprov och visar förutom uppgiftsnummer och rubrik, hur uppgiften formuleras, om svarsformatet är öppet eller slutet, och vilket omfång eller svarstyp som förväntas. Skuggade rader markerar öppna uppgifter där det förväntade svaret är en sammanhängande text. Vita rader markerar slutna uppgifter där det förväntade svaret är ett kryss, en bokstav eller enstaka meningar, men aldrig en sammanhängande text.

Tabell 3. Uppgifter i delprov A

Nr och rubrik	Uppgiftsformulering	Svarstyp
A1. Demokratin i det antika Aten	Vilka fick rösträtt när demokrati infördes i det antika Aten? Kryssa för ett alternativ.	Kryss
A2. Orsaker till första världskrigets utbrott	Resonera om hur skotten i Sarajevo och allianssystemet i Europa bidrog till första världskriget.	0,5 A4
A3. Orsaker till kolonialismen	Resonera om orsakerna till kolonialismen.	1, 25 A4
A4. Rosettstenen som källa	Sätt ett kryss för det alternativ som stödjer Anitas slutsats	Kryss

¹⁹ Ämnesprovet i historia finns tillgängligt digitalt via Malmö universitets webbplats.

A5. En källa från franska revolutionen	Kryssa för den slutsats som stöds av inledningen till "Deklarationen om de kvinnliga rättigheterna". Avsluta meningarna ...	Kryss, avsluta två meningar
A6. Källor om slavhandeln över Atlanten	Resonera & argumentera källkritiskt om vilka av källorna historikern AB kan ha använt för att dra de två slutsatserna.	1, 5 A4
A7. Är det bra eller dåligt att kalla ett pris för Lenin-priset?	Till höger ser du två personer som har olika uppfattningar om namnet på priset. Visa genom att fortsätta meningarna i pratbubblorna hur de kan motivera sina olika uppfattningar.	10 rader
A8. Nazistpartiet tar makten	Resonera kring orsakerna till att nazistpartiet kunde ta makten i Tyskland.	1,5 A4
A9. Kristallnatten – att använda historia	Resonera om varför de som gjort affischen jämför kristallnatten med händelserna på Utöya.	1,5 A4
A10. Historiska tidsbegrepp	Placera tidsbegreppen A-C i rätt ordning på tidslinjen.	Tre bokstäver
A11. Förklaringar till industrialiseringen i Storbritannien	Vilka av texterna är en historisk förklaring till industrialiseringen i Storbritannien? Svara med bokstaven framför texten. Motivera varför den text du valt är en historisk förklaring. Motivera också varför de andra inte är det.	En bokstav, 0,5 A4
A12. Fabriksskorstenar som något bra	Förklara kort hur man tidigare kunde tycka att rykande fabriksskorstenar var något bra.	Åtta rader

Tabell 4. Uppgifter i delprov B

Nr och rubrik	Uppgiftsformulering	Svarstyp
B1. Rädda Barnen använder historia om rösträtten i Sverige	Hur vill Rädda Barnens ungdomsförbund att vi ska uppfatta historien om rösträtten i Sverige?	Kryss
B2. OS-invigningen i London 2012	Resonera om orsakerna till att arrangörerna under invigningen av OS valde att använda industrialiseringen för att visa upp en bild av Storbritannien.	0,5 A4
B3. Olof Palme använder historia	Resonera om orsakerna till att Olof Palme valde att ta med just dessa platser för att kommentera bombningarna av Hanoi julen 1972.	1 A4
B4. En källa om 1950-talet	Om du ska använda denna källa i en undersökning måste du ta ställning till källans användbarhet (Kan jag använda källan i detta sammanhang?) Kryssa för ett alternativ. Källan är användbar om jag vill veta något om:	Kryss
B5. Källor om barnarbete i Sverige i slutet av 1800-talet	Resonera om de två källornas användbarhet för den som ska skriva om hur situationen kunde vara för barnarbetare i slutet på 1800-talet.	1,5 A4

6. Att arbeta som sömmerska på Strumpan	1. Du ska med hjälp av källorna dra slutsatser om hur det kan ha varit att arbeta som sömmerska på fabriken Strumpan på 1960- och 1970-talen. 2. Du ska också resonera källkritiskt om hur pass användbara källorna är.	1 A4
B7. Välfärdssverige	Vilken konsekvens fick framväxten av välfärdssamhället för människor under 1950- och 60-talen. Kryssa för ett alternativ.	Ett kryss
8. Den demokratiska utvecklingen i Sverige	Använd begreppen kontinuitet och förändring och beskriv hur och förklara varför den demokratiska situationen förändrats eller inte förändrats mellan de tre tidsperioderna.	1 A4
9. Ett historiskt begrepp	Varför har boken en sådan början? Kryssa för ett alternativ.	Ett kryss
10. Vad kan vi säga om framtiden med hjälp av historien	Programledaren frågar dig: ”Kan en högre arbetslöshet leda till att fler människor kommer att utvandra från Sverige i framtiden?” Du svarar på programledarens fråga med ett resonemang där du visar att dina historiska exempel talar både för och emot en ökad utvandring i tider av arbetslöshet. Ditt svar börjar med meningen ”Jag har två historiska exempel som visar att å ena sidan...”.	1 A4

Hur introduceras provuppgifterna?

Till ett vanligt lärarproducerat prov kan elever förbereda sig genom att läsa på ett specifikt ämnesområde. Så är inte fallet i de nationella proven där en mängd uppgifter med skiftande innehåll och syften ska lösas inom en begränsad provtid. Eleverna måste alltså snabbt kunna uppfatta syftet och vilket historiskt sammanhang det handlar om. Det har följaktligen stor betydelse hur uppgifterna introduceras.

I det nationella historieprovet 2013 används tre typer av introduktioner. Det vanligaste är att uppgifterna introduceras via rubriken, och att eleverna inte erbjuds någon bakgrundsinformation utan bara förväntas växla mellan uppgiftstyper och kontexter. Så är till exempel fallet i de tre inledande uppgifterna i delprov A där rubrikerna ”Demokratien i det antika Aten”, ”Orsaker till första världskrigets utbrott” och ”Orsaker till kolonialismen” är den enda introduktion som erbjuds innan uppgiftsformuleringen presenteras. Rubrikerna kan vara mer eller mindre tydliga när det gäller uppgiftens syfte, vilket framgår av exemplet där den första rubriken enbart avslöjar att uppgiften gäller antikens Aten medan rubrik två och tre signalerar att syftet är att förklara krigsutbrottet respektive kolonialismen.

Näst vanligast är att provuppgifterna inleds med en kort, ofta illustrerad text som presenterar det historiska sammanhanget och kontextualiserar frågan. Ett exempel på det är uppgiften ”OS-invigningen i London 2012” (B3) som introduceras med ett fotografi av en scen med fabrikk skorstenar och en kort text som informerar om att OS-invigningen innehöll en scen med ”rykande skorstenar, industrimiljöer och arbetande människor i 1800-talskläder” som ”föreställde industrialiseringen”. Elevernas uppgift är att med detta som grund resonera om varför arrangörerna valde att återge scenen vid invigningen av OS i London, 2012.

I den tredje typen av introduktion presenteras en fiktiv situation som eleverna förväntas utgå ifrån när de besvarar uppgiften. I två av dessa uppgifter (A4, A6) figurerar en fiktiv historiker kallad Anita Bengtsson vars slutsatser om historiska källor eleverna ska diskutera. I den tredje uppgiften ”Vad kan vi säga om framtiden med hjälp av historia” (B10) är det eleverna som tilldelas rollen som ämnesexpert med uppgift att besvara en historisk fråga i ett framtida TV-program, vilket onekligen kräver inlevelse. I den fjärde och sista uppgiften ska eleverna istället formulera svar åt två personer som är för respektive mot Lenin-priset (A7). Vilka personerna är och var åsikterna ska framföras framgår däremot inte och den elev som möjligen undrar över vilken kontext svaret ska anpassas till får inget stöd av introduktionen.

Historieprovets uppgifter introduceras alltså på tre olika sätt. Vanligast är att introduktionen helt enkelt sker via rubriken, som i sin tur kan vara mer eller mindre informativ. I andra uppgifter finns en kontextualiserande introduktion i skrift och/eller bild medan ett fåtal uppgifter innehåller fiktiva kontexter som eleverna förväntas

tas använda när de besvarar dem. De fiktiva introduktionerna är förhållandevis få men att tre av fyra uppgifter av denna typ hänvisar till historievetenskapliga sammanhang indikerar att elever i årskurs 9 förväntas känna till hur historiker resonerar.

Utöver introduktionerna innehåller provuppgifterna olika stödstrukturer tänkta att underlätta tolkningen och/eller textproduktionen. Ett exempel är den grafiska figur som anger vilken förmåga som prövas i uppgiften och vilket/-a betygssteg svaret kan ge belägg för. En annan vanlig stödstruktur är de linjerade skrivsidor som indikerar hur omfattande de öppna provsvaren förväntas vara och därmed ger en fingerledning om vilka uppgifter som nog är särskilt viktiga att besvara. Mest intressanta i relation till literacyförväntningar är de stödstrukturer som uppmärksammar eleverna på ämnesspecifika aspekter, exempelvis de ”tänk-på-att-punkter” som ingår i 12 av de 22 uppgifterna. En av dessa är ”Källor om slavhandeln över Atlanten” (A6) som innehåller följande punkter:

Tänk på att:

- vara noga med att ange vilka källor du resonerar om. Använd de nummer som står på källan (1–4).

- använda källkritiska begrepp när du resonerar källkritiskt

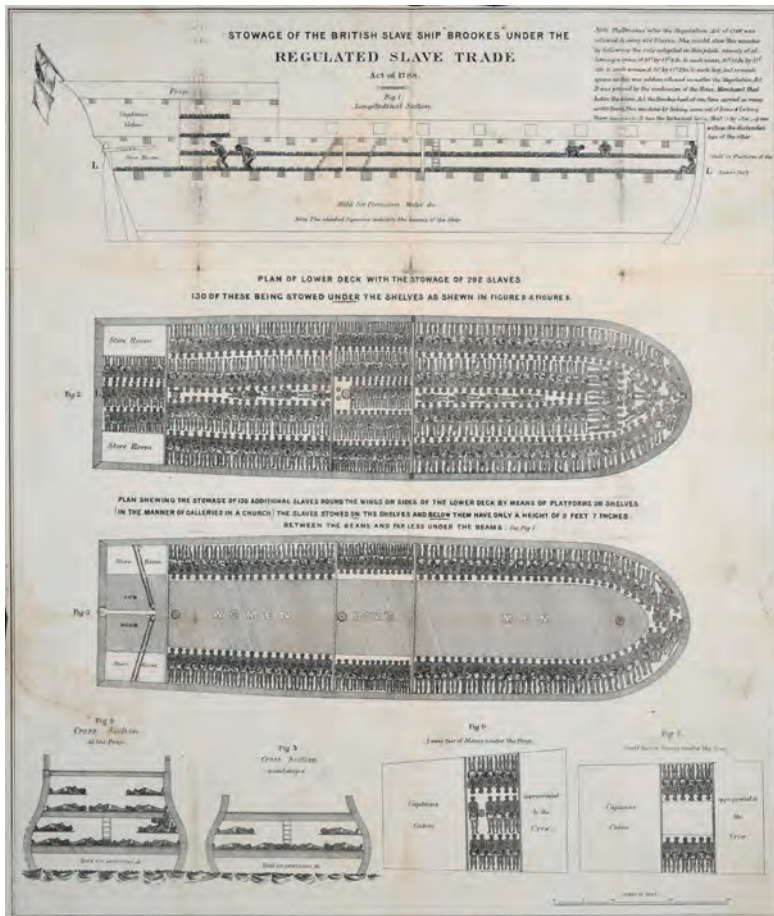
- olika källor kan stödja varandra

Som framgår av exemplet är huvudsyftet med tänk-på-att-punkterna att understryka ämnesspecifika drag som att olika källor kan stödja varandra. Punkterna kan också förmedla information om vad som förväntas i svaret, i exemplet att texten ska innehålla källkritiska begrepp och att källorna ska numreras. Till sex av de 22 provuppgifterna finns dessutom matriser som förutom betygskriterier också kan innehålla tilläggsinstruktioner. Ett exempel på det är uppgiften ”OS-invigningen i London 2012” där betygsmatrisen, men inte uppgiftsformuleringen, visar att svaret ska innehålla både nutida och historiska exempel. En annan stödstruktur är de hjälpmeningar som ingår i åtta uppgifter och enligt instruktionen ska hjälpa eleverna att ”komma igång och skriva”. Eftersom de också bidrar till att strukturera elevtexten diskuteras hjälpmeningarna i avsnittet om vilka svar som eleverna förväntas producera i de öppna provuppgifterna.²⁰

²⁰ Om hjälpmeningar se även kapitlet av Olofsson & Wendell i denna bok.

Vad utmärker förväntningarna på läsning och tolkning?

För att besvara frågan om vilken läsning och tolkning som förväntas i de nationella proven analyserade vi om de källtexter som används i uppgifterna består av skrift och/eller bild och från vilka sammanhang de hämtats. Dessutom undersökte vi hur eleverna förväntades förhålla sig till källtexterna i olika uppgiftstyper.



Slavskeppet Brooks avbildas i genomskärning. Teckningen producerades av abolitionister i England 1788 och reproducerades i många versioner i England och USA under de kommande åren. Den del av teckningen som visar nedre däck fyllt av människor användes som en källa till en uppgift i Nationella provet 2013. Vilken stöttning behöver eleverna få i undervisningen för att kunna analysera ett historiskt källmaterial som detta? Creative commons.

Analysen visar att de källtexter som ingår i historieprovet är både skriftliga och visuella. Exempelvis består källorna i uppgiften ”Källor om slavhandeln över Atlanten” (A6) av ett utdrag ur en självbiografi författad av en före detta slav, ett utdrag ur ett rättegångsprotokoll, en porträttmålning och en skiss av ett slavskepp. I andra uppgifter förväntas eleverna kunna läsa och tolka dikter av barnarbetare (B5), ett utdrag ur ett av Olof Palmes tal (B3), en samtida lärobokstext (B5), en affisch för en antirasistisk manifestation (A9) och en reklamskylt för damstrumpor (B6). För att underlätta läsningen är alla skriftliga källtexter bearbetade så att inte ålderdomliga uttryck eller grammatiska konstruktioner gör dem onödigt svårtolkade, vilket är rimligt med tanke på variationen och det faktum att texterna inte bearbetas gemensamt av elever och lärare.

Sammanfattningsvis innebär den läsning och texttolkning som ingår i historieprovet att eleverna förväntas läsa och tolka bild- och skriftkällor som ställer höga krav på deras förmåga att växla mellan vitt skilda texttyper och sammanhang. Att samtliga skriftkällor är korta beror sannolikt på antalet uppgifter men innebär att den nationella provet varken efterfrågar eller prövar någon kritisk läsning och tolkning av längre skriftspråkliga texter. Principen om att bearbeta och presentera primärkällor så att de blir tillgängliga för elever ligger väl i linje med de tankar som framförts av Sam Wineburg och Daisy Martin och som kort kan sammanfattas med verben fokusera, förenkla och presentera.²¹ Med hänsyn till provens modellfunktion finns ändå anledning att undra varför ingen uppgift bygger på läsning och tolkning av en längre skriftkälla.

Hur förväntas eleverna förhålla sig till historiskt källmaterial?

Typiskt för historieprovet är att förhållningssättet till källtexterna växlar beroende på vilken av de ämnesspecifika förmågorna uppgiften prövar, ett drag som inte alls utmärker geografiprovet där samtliga källtexter utom en används för att informera om geografiska förhållanden. Utmärkande för historieprovet är således att eleverna förväntas växla mellan mer och mindre källkritiska läsningar och tolkningar.

I några uppgifter ska källtexterna analyseras som uttryck för historieanvändning. Ett exempel är uppgift B3 där eleverna, med utgångspunkt från ett tal av Olof Palme, ska resonera om varför han nämner vissa historiska platser i sin kommentar till bombningen av Hanoi. I en annan uppgift är källtexten en affisch för en antifascistisk demonstration där händelserna på Utöya jämförs med Kristallnatten (A9). Elevernas uppgift är att resonera om hur de organisationer som står bakom affischen

²¹ För ett längre resonemang om behovet av att bearbeta källtexter så att de blir tillgängliga för alla elever se Wineburg & Martin (2009).

använder historia och bägge uppgifterna prövar alltså den ämnesspecifika förmågan ”att reflektera över sin egen och andras historieanvändning”.

I andra uppgifter ska källtexterna värderas enligt traditionella källkritiska principer. Ett exempel är uppgiften ”Att arbeta som sömmerska på Strumpan” (B6) som innehåller tre källor: en museitext baserad på intervjuer med sömmerskor, en reklamaffisch för strumpbyxor från 1960-talet och ett fotografi med arbetande sömmerskor i fabriksmiljö. Med utgångspunkt från källorna ska eleverna först dra slutsatser om arbetsförhållandena på strumpfabriken och därefter resonera källkritiskt om deras användbarhet som historiskt källmaterial.

Ännu ett ämnesspecifikt inslag är att historieprovet, till skillnad från geografiprovet, alltid tillhandahåller de uppgifter om källornas ursprung som eleverna behöver för att kontextualisera och jämföra dem. Till samtliga källtexter finns också en kort text som informerar om innehållet i texten eller bilden, ett inslag som nog är mer provtypiskt än ämnesspecifikt. Exempelvis presenteras skissen i uppgiften ”Källor om slavhandeln över Atlanten” (6A) med texten: ”Skiss av slavskippet Brookes, som visar hur slavarerna var placerade. Skissen gjordes av slaverimotståndare i London.” Mer anmärkningsvärt är att informationen ibland är mer omfattande än källtexten och i något fall så utförlig att den verkar tillräcklig för att kunna besvara uppgiften. Intentionen är förmodligen att stötta elevens tolkning, men eftersom den förmåga uppgifterna ska pröva är att ”kritiskt granska, tolka och värdera källor som grund för historisk kunskap” finns det anledning att fundera på hur mycket stöttning provet kan erbjuda utan att syftet går förlorat.

Vilka historietexter förväntas eleverna producera?

Som framgår av tabell 1 och 2 är de öppna uppgifterna fler än de slutna i båda delproven. Omfattningen på svaret varierar visserligen från några rader till en och en halv sida, men det faktum att det sammanlagda skrivutrymmet uppgår till mer än 10 A4-sidor signalerar att elever i årskurs 9 förväntas skriva ansenliga mängder text. I de längre uppgifterna krävs också förmåga att strukturera svaren i enlighet med de genrer som förväntas. Analysen av provets svarsgenrer utgår från uppgiftsformuleringen,²² där syftet exempelvis beskrivs som att ”resonera om orsaker till kolonialismen” (A3). Att den genre som eleven förväntas producera i exemplet är en orsaksförklaring framgår dels av ordet orsaker, dels av tänk-på-att-punkterna som förutom att informera om att ”*orsakerna* kan handla om ekonomiska, politiska och militära förhållanden” uppmanar eleverna att ”*förklara* med hjälp av historiska exempel” (mina kursivering-

²² Enligt den ämnestypologi som presenteras i Rose & Martin (2012). Deras typologi för historietexter bygger på Coffin (2006).

ar). Som exemplet visar är det inte alltid uppgiftsverbet som förmedlar uppgiftens syfte och eleverna måste därför läsa hela instruktionen för att veta vilken genre de förväntas använda i svaret.

Tabell 5 ger en översikt över vilka genrer som förväntas i uppgifter vars svarsutrymme är minst en halv A4-sida. Utöver den förväntade svarsgenren visar tabellen hur uppgiften formuleras och vilket/vilka verb som används för att informera eleverna om syftet med svaret.

Tabell 5. Förväntad svarsgenre i öppna provuppgifter

Svarsgenre	Uppgiftsformulering	Uppgiftsverb
orsaksförklaring	A3. Resonera om orsakerna till kolonialismen.	resonera
orsaksförklaring	B2. Resonera om orsakerna till att arangörerna under invigningen av OS valde att använda industrialiseringen för att visa upp en bild av Storbritannien.	resonera
orsaksförklaring	B5. Resonera om källornas användbarhet för den som ska skriva om hur situationen kunde vara för barnarbetare i slutet på 1800-talet.	resonera
orsaksförklaring	A12. Förklara kort hur man tidigare kunde tycka att rykande fabriksskorstenar var något bra.	förklara
konsekvensförklaring	A2. Resonera om hur skotten i Sarajevo och allianssystemet i Europa bidrog till första världskriget.	förklara
argumentation	B6, del 2. Du ska också resonera källkritiskt om hur pass användbara källorna är.	resonera

argumentation	A6. Resonera och argumentera källkritiskt om vilka av källorna historikern AB kan ha använt för att dra de två slutsatserna.	Resonera och argumentera
argumentation	A11. Motivera varför den text du valt är en historisk förklaring. Motivera också varför de andra inte är det.	Motivera
argumentation	B10. Du svarar på programledarens fråga med ett resonemang där du visar att dina historiska exempel talar både för och emot en ökad utvandring i tider av arbetslöshet.	”Du svarar med ett resonemang”
beskrivning	B6, del 1. Du ska med hjälp av källorna dra slutsatser om hur det kan ha varit att arbeta som sömmerska på fabriken Strumpan på 1960- och 1970-talen.	Dra slutsatser
beskrivning /orsaksförklaring	B8. Använd begreppen kontinuitet och förändring och beskriv hur och förklara varför den demokratiska situationen förändrats eller inte förändrats mellan de tre tidsperioderna.	Beskriva och förklara

Som framgår av tabellen är förklaringar den svarsgenre som är vanligast i historieprovet, där sex av 22 uppgifter efterfrågar orsaker till, eller i något fall konsekvenser av, historiska processer eller händelser. I fyra uppgifter är det förväntade svaret en argumenterande text medan språkligt enklare genrer som beskrivningar bara efterfrågas i två uppgifter, varav en dessutom kräver en orsaksförklaring. Tabellen visar också att ”resonera” är det vanligaste instruktions verbet och att eleverna därför måste förstå att instruktioner som ”resonera om orsakerna till koloniseringen av Afrika”, innebär att de ska presentera och värdera några historiska orsaker. Skälet till att just verbet resonera ingår i många provuppgifter är förstås kunskapskraven, där ord som ”resonera” och ”resonemang” används frekvent, men som resultatet visar kan ett ensamt ”resonera” inte ge någon entydig information om vilken textgenre eleven förväntas använda sig av.

Utöver att tolka uppgiftsformuleringar behöver eleverna kunna skriva de förkla-

rande och argumenterande texter som förväntas i historieprovet. De källtexter som ingår i uppgifterna fungerar inte som modell för elevsvaren och eftersom provet inte tillhandahåller några skrivinstruktioner blir slutsatsen att elever i årskurs 9 förväntas veta hur man skriver texter som förklarar eller diskuterar historiska fenomen. De hjälpmeningar som används i åtta av uppgifterna erbjuder däremot en tänkbar struktur för elevsvaren. Det gäller exempelvis uppgift A6, där eleverna får följande förslag:

Några hjälpmeningar för att komma igång och skriva:

- Anita Bengtsson kan ha använt sig av källa nummer ... eftersom ...
- Det kan jag säga eftersom i källa nummer ... så ...
- Källa nummer ... är bra eftersom ...
- Man kan inte riktigt lita på källa nummer ... eftersom ...

Enligt uppgiftsformuleringen är syftet med uppgiften att eleverna ska ”resonera och argumentera källkritiskt” och det svar som förväntas är därför sannolikt en argumenterande text som visar hur Bengtssons slutsatser kan kopplas till en eller flera källor. De föreslagna hjälpmeningarna leder emellertid inte till någon argumenterande text utan till att eleven värderar en källa i taget. Språket i hjälpmeningarna är dessutom påfallande vardagligt vilket i exemplet innebär att källorna värderas som ”bra” eller ”något man inte riktigt kan lita på”. De elever som väljer att använda hjälpmeningarna riskerar därför att producera en svarstext som varken innehåller källkritiska begrepp eller den nyanserade värdering som efterfrågas i kunskapskraven för årskurs 9.

Diskussion

Syftet med den studie som presenterats var att analysera och diskutera de literacyförväntningar som utmärkte 2013 års prov i historia för årskurs 9. Motivet för analysen var dels att nationella prov tenderar att påverka lärares uppgiftsval och bedömning, dels att proven förväntades konkretisera kunskapskraven, en uppgift som i praktiken innebär att provgrupperna behövde definiera vilken läsning, tolkning och textproduktion som förväntas i olika ämnen. Vad är det då för literacyförväntningar som utmärker 2013 års historieprov för årskurs 9?

Det första man kan konstatera är att de texter som ingår i historieprovet är ämnesspecifika såtillvida att de inte primärt är producerade för pedagogiska syften. De skriftliga källtexterna är visserligen språkligt bearbetade för att underlätta förståel-

sen, men det är ingen tvekan om att förväntningarna på läsning och tolkning gäller autentiska källtexter av den typ som professionella historiker skulle kunna använda. Att många av källtexterna är bilder synliggör att historiska källor ofta är visuella men innebär samtidigt att eleverna förväntas kunna verbalisera tolkningar av bilder, som till skillnad från skriftspråkliga källtexter inte erbjuder några färdiga formuleringar att citera. Förväntningarna kan därför beskrivas som höga när det gäller läsning och tolkning av bilder och korta skriftkällor men låga när det gäller läsning av längre sammanhängande texter. Förklaringen till urvalet är sannolikt att det behövs många uppgifter för att stärka provets reliabilitet, men med tanke på provets signalvärde och att historieämnet bygger på tolkning av källtexter är det ändå anmärkningsvärt att ingen uppgift efterfrågar läsning och tolkning av en längre sammanhängande text.

Det andra man kan konstatera är att förväntningarna på textproduktion är omfattande eftersom många uppgifter bygger på att eleverna svarar med längre sammanhängande förklaringar eller argumenterande texter. Ingen uppgift efterfrågar däremot svar i form av bilder eller grafiska framställningar. Även om det kanske inte är direkt överraskande att de svar som förväntas i ett nationellt historieprov uteslutande är skriftliga är detta värt att notera eftersom kursplanen inte innehåller några som helst formuleringar om det ämnesspecifika skrivande som de facto förväntas. Som analysen visar är de genrer som efterfrågas i det nationella provet de som enligt internationella studier utmärker ämnet på högre stadier, det vill säga förklarande och argumenterande historietexter. Lika tydligt är att texter där elever återberättar eller redogör för historiska händelser eller epoktypiska drag inte är något som efterfrågas i årskurs 9. Resultatet visar också att uppgiftsformuleringarna kräver god tolkningsförmåga eftersom verbet resonera inte anger något syfte utan främst signalerar att svaret ska innehålla flera förklaringar eller argument. Provet erbjuder visserligen stödstrukturer som tänk-på-att-punkter och hjälpmeningar, men som analysen visar ger de inte alltid det stöd som begreppet antyder.

Införandet av nationella prov har tveklöst bidragit till att uppmärksamma att den literacy som förväntas i historieämnet förutsätter att eleverna lär sig tolka och producera skriftspråkliga ämnestexter. De rapporter som publiceras efter varje provomgång visar att en majoritet av de tillfrågade lärarna anser att proven hjälpt dem att tolka kursplanen och bedöma kunskapskraven. Med andra ord kan ämnesproven sägas ha motsvarat syftet att konkretisera kunskapskraven och öka likvärdigheten i bedömningen. Att den undervisning som föregår proven ger elever likvärdiga möjligheter att lyckas på provet är däremot inte lika säkert. Det fåtal svenska studier som analyserat historieundervisning på högstadiet tyder till exempel på att muntliga genomgångar och berättande är betydligt vanligare än att lärare och elever gemensamt arbetar med de texter som eleverna förväntas läsa, tolka och producera. I den rapport

som Skolverket publicerade tre år efter ämnesprovets införande menar eleverna att de nationella proven ställer andra och betydligt högre krav än de skrivuppgifter som används i undervisningen.²³ Även om varken forskningsstudier eller provrapporter kan ge någon heltäckande bild finns således skäl att fundera på i vilken utsträckning historieundervisningen ger eleverna faktiska möjligheter att utveckla den typ av ämnesliteracy som prövas och bedöms i de nationella proven.

Några råd till historielärare

Om undervisningen är den plats där eleverna ska kunna lära sig att tolka och skriva ämnesspecifika texter är valet av arbetsformer avgörande för vilken literacy de utvecklar. På senare år har fortbildningsåtgärder som läs- och skrivlyftet inneburit att delar av lärarkåren haft möjlighet att fördjupa sig i literacyfrågor som sällan ryms i lärarutbildningen. Vilka spår det avsatt i historieundervisningen är svårt att veta, men att verksamma lärare får kunskap om ämnesspecifika literacy är ett steg framåt. De förslag som följer nedan är några tänkbara implikationer av den studie som just redovisats. Förslagen gör inte anspråk på att vara vare sig unika eller nya,²⁴ men om fler elever ska kunna nå de ambitiösa mål som utmärker historieämnet återstår en del att göra.

Det första förslaget gäller de ämnesspecifika begrepp som på goda grunder framhålls i kursplanen. Det som inte framgår lika tydligt är att nyckelbegrepp som orsak och konsekvens bildar utgångspunkt för många av de texter eleverna förväntas läsa och skriva. Som analysen i detta kapitel visar räcker det därför inte att eleverna muntligt kan förklara historiska begrepp, de behöver också möjlighet att använda dem i kortare och längre texter. Ett sätt att lära sig det är att gemensamt läsa och skriva texter där begreppen ingår, snarare än att diskutera begreppen separat. Mot bakgrund av att huvuddelen av läsningen på högre stadier sker utanför lektionstid²⁵ kan lärare göra skillnad genom att oftare ersätta muntliga genomgångar med den bearbetning av ämnestexter som enligt tidigare forskning är sällsynt i många klassrum. En annan möjlighet är att förbereda eleverna genom att ägna några minuters lektionstid åt att presentera syftet med läsningen och huvudinnehållet i texten. På det sättet får ovana läsare den överblick över texten som de ofta har svårt att skaffa sig på egen hand samtidigt som klassen får syn på vad de förväntas lära sig genom läsningen, vilket

²³ Skolverket (2016). En möjlig förklaring som inte nämns i rapporten är att känslan av högre krav gäller villkoren för skrivandet, eftersom provet till skillnad från många skoluppgifter inte erbjuder några texter att låna från eller imitera.

²⁴ Se även Monte-Sano (2014).

²⁵ Shanahan & Shanahan (2008), Olvegård (2014).

är mindre självklart än det kan låta. En annan fördel med att introducera texterna är att det ger möjlighet att förklara de ämnesspecifika begreppen i ett sammanhang. En sådan presentation tar något längre tid än mer vardagliga instruktioner av typen ”läs kapitlet om revolutionerna så diskuterar vi det nästa lektion”, men i gengäld får eleverna en tydlig bild av innehållet och vilka begrepp de förväntas ha med sig efter läsningen. Ett exempel kan vara att introducera texten på följande sätt: ”Den text vi ska läsa *förklarar* vad som *orsakade* första världskriget, eller vilka händelser som gjorde att kriget startade.” Därefter presenterar man ett stycke i taget så att eleverna får överblick över innehållet samtidigt som de ämnesspecifika begreppen introduceras i sitt sammanhang. Om eleverna uppmanas att markera nyckelinformation och begrepp i samband med att de introduceras och förklaras med hjälp av vardagligare ord ökar också sannolikheten för att de ska förstå innehållet och använda de ämnesspecifika begreppen.

Förslag nummer två är att regelbundet avsätta lektionstid till att skriva korta texter där eleverna har möjlighet att utveckla och befästa ämneskunskaperna. Min erfarenhet är att även elever som är vana skribenter, och ibland beskrivs som att de skulle klara sig lika väl utan undervisning (!), har en hel del att vinna på att ämneskunniga lärare modellerar hur man skriver historiska orsaksförklaringar eller källkritiska resonemang. Om lärare förmår synliggöra att de historietexter som förväntas på högstadiet inte bygger på återberättande utan på ämnesspecifika förklaringar och begrepp blir det ett stöd för både skrivandet och läsandet.

Det tredje förslaget är att fundera på i vilken mån de metoder man oftast använder under lektionstid hjälper eleverna att tillägna sig och redovisa de ämneskunskaper som förväntas. Den vaga och oprecisa literacydefinition som tillämpas i kursplanerna innebär att det kan framstå som oviktigt om de ”utvecklade resonemang” som eleverna förväntas kunna producera är muntliga eller skriftliga, vilket förstås inte är fallet. En bild som stundtals framträder i utsagor från lärare är att elever som inte anses skriva tillräckligt väl får kompensera det med muntliga redovisningar. Studier tyder också på att lärare låter berättande ersätta läsning i grupper där många elever har svårt att förstå läromedelstexterna.²⁶ Tyvärr riskerar en sådan strategi snabbt att bli självuppfyllande. Berättande och muntliga redovisningar har en given plats i undervisningen, men om syftet med metodvalet är att förenkla det som eleverna har svårt för behöver man fundera ett varv till. En iakttagelse baserad på egen undervisning och åtskilliga lektionsbesök är att en kombination av högt ställda kursplanemål och tidsnöd lätt riskerar att leda till oheliga allianser där eleverna inte ”behöver” skriva och jag som lärare slipper att kommentera deras texter efter lektionstid. Poängen

²⁶ Jarhall (2012).

med resonemanget är inte att skriftliga redovisningar alltid är att föredra framför muntliga, men om vi behandlar tal och skrift som utbytbara snarare än som de kompletterande uttrycksätt de är gör vi eleverna en gigantisk björntjänst.

Ett sätt att avdramatisera skrivandet är att använda begränsade skrivuppgifter som kan avslutas inom ramen för en lektion. I historiedidaktiska studier finns konstruktiva exempel på hur lärare iscensätter läsning av korta källtexter där eleverna uppmanas att urskilja vilket perspektiv som präglar ett visst avsnitt eller att sammanfatta huvudtanken i ett centralt stycke.²⁷ Ett sätt att överleva som lärare utan att tumma på skrivandet är att samla in texterna, men vänja eleverna vid att responsen inte måste vara individuell utan ibland kan bestå av exempel på begreppsanvändning, källvärdering eller vanliga missuppfattningar från deras texter diskuteras på nästkommande lektion. I bästa fall undviker läraren att drunkna i bedömningsarbete samtidigt som eleverna ser att deras texter fungerar som underlag för diskussion om ämnesinnehållet och hur det framställs i skrift. En annan vinst med att skrivandet inte ständigt förknippas med individuell bedömning är att fler elever får chans att upptäcka att skrivande är ett redskap för att formulera tankar om innehållet.

Eftersom de nationella proven varken kan eller bör täcka hela kursplanen är det fjärde förslaget att uppmärksamma det som inte så lätt prövas där. Ett uppenbart exempel är läsning och tolkning av längre sammanhängande texter som förutom nya ämneskunskaper kan ge modeller för eget skrivande i olika genrer, förutsatt att eleverna får hjälp att urskilja dem. Särskilt viktiga är tolkande och värderande historietexter som visat sig vara ovanliga i både undervisning och läromedel och bland annat därför är svåra att lära sig skriva.²⁸

Den femte och sista implikationen gäller likvärdighet och det faktum att ett av grundskolans övergripande mål är att alla elever, oavsett språklig bakgrund, ska kunna läsa och skriva de texter som krävs för fortsatt utbildning och deltagande i samhället. Huvudskälet till att undervisningen behöver stötta utvecklingen av en ämnesspecifik literacy är därför varken att eleverna ska ”klara det nationella provet” eller leva upp till mer eller mindre abstrakta kunskapskrav, utan att alla ska ges möjlighet att tillägna sig de ämneskunskaper som gör det möjligt att utvecklas bortom grundskolan.

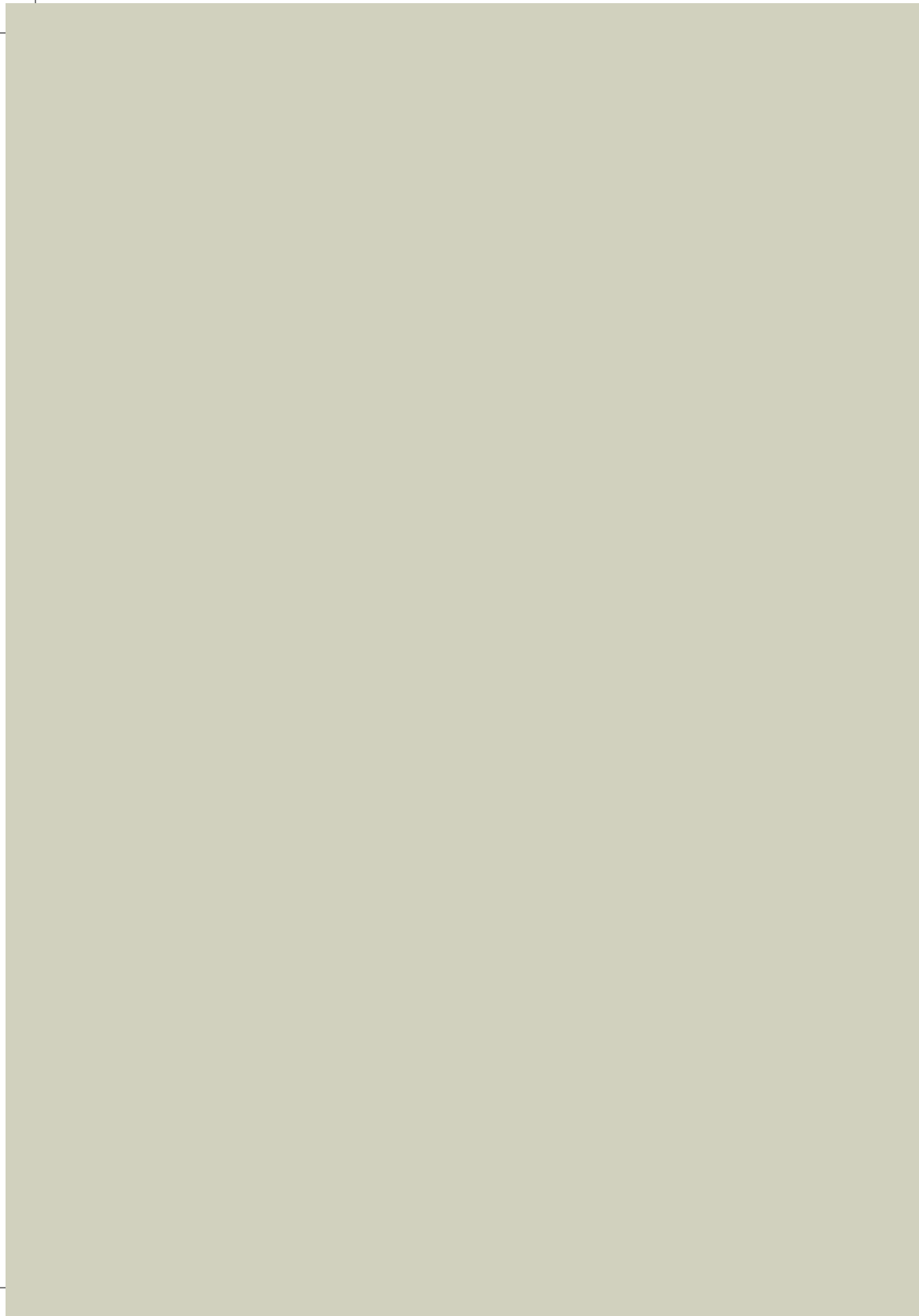
²⁷ Monte-Sano (2011).

²⁸ Coffin (2006), Olvegård (2014).

Referenser

- Andersson Varga, P. (2014). *Skrivundervisning i gymnasieskolan. Svenskämnets roll i den sociala reproduktionen*. Göteborg: Acta universitatis Gothoburgensis.
- Au, W. (2009). *Unequal by Design: High-Stakes Testing and the Standardization of Inequality*. New York and London: Routledge.
- Berge, K. L. (2006). "Perspektiv på skriftkultur. Utfordringar för skriveopplæring og skriveforskning idag." I S. Matre (red.) *Utfordringar for skriveopplæring og skriveforskning i dag* (s. 57–76). Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Coffin, C. (2006). *Historical Discourse. The Language of Time, Cause and Evaluation*. London: Continuum.
- Edling, A. (2006). *Abstraction and authority in textbooks. The textual paths towards specialized language*. Uppsala: Uppsala universitet.
- Grant, C. (2004). "Oppression, Privilege, and High-Stakes Testing." *Multicultural Perspectives*, 6(1), 3–11.
- Jarhall, J. (2012). *En komplex historia: Lärares omformning, undervisningsmönster och strategier i historieundervisning på högstadiet*. (Licentiatavhandling). Karlstad: Karlstads universitet.
- Lgr11 = *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Skolverket.
- Lpo94 = *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet 1994*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Larsson, M. (2018). *Resultatet av ett prov: Svensklärare om washbackeffekter av nationellt läsförståelseprov på gymnasiet*. (Karlstad University Studies, 2018:21). Karlstad: Karlstads universitet.
- Lundahl, C. (2013). *Bedömning för lärande*. Stockholm: Norstedt.
- Malmbjær, A. (2013) "Att skriva i skolämnet historia" i D. Ludvigsson (red.) *Kritiska perspektiv på historiedidaktiken. Aktuellt om historia 2013:2* (s. 49–70)
- Martin, J.R. & David Rose (2008). *Genre relations. Mapping culture*. London: Equinox.
- Monte-Sano, C. (2011). "Beyond Reading Comprehension and Summary: Learning to Read and Write in History by Focusing on Evidence, Perspective, and Interpretation." *Curriculum Inquiry*, 41(2), 212–249.
- Monte-Sano, C. et al. (2014). *Reading, Thinking, and Writing About History: Teaching Argument Writing to Diverse Learners in the Common Core Classroom, Grades 6-12*, New York: Teachers College Press.
- Nokes, J. D. (2014). *Building Students' Historical Literacies: Learning to Read and Reason with Historical Texts and Evidence*, New York: Routledge.
- Olvegård, L. (2014). *Herravälde: är det bara killar eller? Andraspråksläsare möter lärobokstexter i historia för gymnasieskolan*. Göteborg: Institutionen för svenska språket, Göteborgs universitet.

- Provrappporter från ämnesproven i grundskolans årskurs 9 och specialskolans årskurs 10, 2013, 2014 och 2015 <https://www.mah.se/fakulteter-och-omraden/ls/Institutioner/samhalle-kultur-identitet/Prov-och-bedomning-i-historia/Nationella-amnesprovet-i-historia-grundskolan-arskurs-9/Provrappporter/>
- Rose, D., & Martin, J. (2012). *Learning to write, reading to learn : Genre, knowledge and pedagogy in the Sydney school* (Equinox textbooks and surveys in linguistics).
- Schleppegrell, M. J. (2004). *The language of schooling: a functional linguistics perspective*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Shanahan, T., & Shanahan, C. (2008). "Teaching Disciplinary Literacy to Adolescents: Rethinking Content-Area Literacy." *Harvard Educational Review*, 78(1), 40–59, 279.
- Skolinspektionen 2015. *Undervisningen i historia. (400-2013:6837.)* Stockholm: Skolinspektionen.
- Skolverket 2016. *Nationella proven i grundskolans årskurs 6 och 9. (Rapport 447.)* Stockholm: Skolverket.
- Staf, S., & Nord, A. (2018). "Geografi- och historieämnenas literacy på prov. En kritisk analys av literacyförväntningar i två nationella prov för samhällsorienterande ämnen för årskurs 9." I: Daniel Wojahn, Charlotta Seiler Brylla & Gustav Westberg (red.), *Kritiska text- och diskursstudier*. Text- och samtalsstudier från Södertörns högskola 6. Huddinge: Södertörns högskola. s. 217–249.
- Wineburg, S. & Martin, D. (2009). "Tampering with History: Adapting Primary Sources for Struggling Readers". *Social Education* 73(5), s. 212–216.
- Wineburg, S. et al. (2013). *Reading Like a Historian: Teaching Literacy in Middle and High School History Classrooms*, New York: Teachers College Press.
- Ämnesprov i historia årskurs 9 2012/2013 Hämtad från <<http://mah.se/fakulteter-och-omraden/ls/Institutioner/Individ-och-samhalle/Prov-och-bedomning-i-historia/Nationella-amnesprovet-i-historia-grundskolan-arskurs-9/Amnesprov-i-historia-arskurs-9-20122013/>> 19 maj 2017.



Pojkars och flickors resultat på det nationella provet i historia

Bestämmer uppgifters historiska innehåll och form pojkars respektive flickors resultat?

Pojkar halkar efter i skolan

Under 2000-talet har det allt mer uppmärksammats att pojkarna presterar sämre i den svenska grundskolan än vad flickorna gör. Såväl forskning¹ som myndigheter² har pekat på problemet. Flickorna har högre meritvärden än pojkarna i avgångsbetyg och glappet ökar. Flickor får idag högre betyg i samtliga ämnen utom idrott och hälsa. Det blir dessutom allt fler flickor som får högsta betyg och allt fler pojkar som får underkänt.³ Under lång tid har flickorna presterat bättre i läsning, men under 2000-talet har pojkarna även tappat i naturvetenskapliga ämnen och matematik.⁴ I olika statistiska subgrupper som socioekonomiska, etniska och en uppdelning mellan stad och landsbygd finns könsskillnaden mellan pojkar och flickor kvar. Kön tycks sålunda vara en stark förklaringsvariabel för skolprestationer i den svenska grundskolan.⁵ Könsskillnaderna mellan pojkar och flickor ökar dessutom mer i Sverige än vad de gör i OECD generellt och de som har halkat efter mest i Sverige är de lågpresterande pojkarna.⁶

Att pojkarna inte lyckas lika bra i skolan som flickorna får såväl individuella som samhälleliga konsekvenser. För individens del begränsas framtidsmöjligheterna av

¹ Zimmerman (2018), Jonsson (2015).

² Skolverket (2017), SOU 2009:64.

³ Skolverket (2020).

⁴ Zimmerman (2018), s. 23.

⁵ Skolverket (2006) se även: Wernersson (2010).

⁶ OECD (2015).

sämlre betyg och uteblivna kunskaper och för samhället gäller att inte alla medborgares möjligheter att bidra till det gemensamma goda tas tillvara. Fler kvinnor blir idag, som en följd av de bättre skolprestationerna, antagna till universitetsutbildningar.⁷ I utbildningar som kan betecknas som högstatus, och som därmed kräver höga meritvärden, är kvinnorna därför i majoritet.⁸ I förlängningen kan det givetvis bli ett svårt jämställdhetsproblem med en manlig befolkning utan examina från universitetsutbildningar som inte kan konkurrera på arbetsmarknaden.

Forskningen har försökt förklara pojkarnas misslyckanden i skolan utifrån flera olika perspektiv. Det dominerande har varit det sociala perspektivet. Då förklaras pojkarnas skolsvårigheter med en antipluggkultur vilken gör att de pojkar som vill lyckas i skolarbetet retas och exkluderas av de andra. En maskulinitetsnorm bland pojkarna hindrar dem alltså att plugga i skolan. Det sociala perspektivet lyfter också att lärarna har olika förväntningar på pojkar och flickor, där flickorna förväntas vara duktiga och skötsamma medan pojkarna uppfattas som mer stökiga. Det gör att lärarna dels kräver mindre av pojkarna i skolan, dels talar till pojkar och flickor på olika sätt. Gentemot flickorna används ett mer komplext språk, medan pojkarna möts med ett vardagsspråk. Forskningen har dessutom pekat på att pojkar själva uppfattar skolframgång som mer beroende av talang än flit, medan flickorna tenderar att förstå skolframgång som en konsekvens av att arbeta hårt och anstränga sig i skolarbetet.⁹ Sådan ansträngning leder givetvis till framgång i skolan.

Ett annat framväxande perspektiv för att förklara könskillnaderna är det kognitiva eller biologiska. En del forskare har pekat på pojkarnas senare mognad, vilket skulle göra att de redan från början halkar efter i skolan.¹⁰ Annan forskning inom det biologiska fältet har drivit tesen att hjärnans utformning och funktion hos pojkar respektive flickor, till exempel vilken hjärnhalva som är dominerande, gör att pojkarnas sätt att lära inte passar i dagens skola. Vissa resultat inom den biologiska forskningen har också pekat på att pojkar som grupp har en högre frekvens av inlärningsvårigheter.¹¹

Ett tredje, och tämligen provocerande, perspektiv driver tesen att pojkar skulle vara utsatta för diskriminering i betygsättning. Resultaten visar att pojkar jämfört med flickor lyckas i större utsträckning på nationella prov än de slutbetyg de sedan

⁷ UKÄ (2018).

⁸ Zimmerman (2018), s. 24.

⁹ Zimmerman (2018), (2019), Fredriksson & Taube (2012).

¹⁰ SOU (2010:52).

¹¹ Levander (1990).

får. Flickornas diskrepans mellan provresultat och slutbetyg är alltså större än pojkarnas, och det är slutbetygen som alltid är högre.¹² Experimentell forskning jämför utfallet mellan anonymiserade och icke anonymiserade prov som rättas. Vid anonym rättning blir pojkarnas resultat signifikant bättre.¹³ Vid Stockholms universitet har forskare jämfört elevers avgångsbetyg i matematik från årskurs nio med samma elevers resultat på ett diagnostiskt prov i matematik. Provet genomfördes i början av årskurs 1 på gymnasieskolor i Stockholm. Resultatet är kongruent med ovanstående – pojkarna lyckades bättre på provet jämfört med sina avgångsbetyg än vad flickorna gjorde.¹⁴

Statistiken för historieämnet i grundskolans årskurs nio följer i stort sett samma mönster som andra ämnen i betygsättningen men har en del intressanta resultat som är värda att särskilt beakta. Nationella prov i historia i årskurs nio har genomförts under vårterminen sedan läsåret 2012/13. Genom att använda Skolverkets databas SiRiS har meritvärden för slutbetyg och provbetyg lagts in i diagram 1 för åren 2013–2019. Meritvärdet är medelvärdet av betygen där A ger högsta poäng, 20, och F ger 0 poäng.

En snabb överblick ger vid handen att flickorna får högre slutbetyg än pojkarna och dessutom får högre provbetyg än pojkarna. Samtidigt är slutbetygen för pojkar respektive flickor högre än deras respektive provbetyg. Så långt följer historieämnet den generella bilden. Intressant är emellertid att pojkarna från och med år 2015 närmar sig flickornas provbetyg för att år 2019 i princip ligga på samma meritvärde i provbetyg. Pojkarna ligger också från och med år 2016 närmare i meritvärdena mellan sina slutbetyg och provbetyg än vad flickorna gör. Någoting tycks alltså ha fått pojkarna att prestera bättre på det nationella provet i historia sedan 2016, för att år 2019 prestera på samma nivå som flickorna. Den snabba utvecklingen verkar orimlig att förklara utifrån en stor förändring i något av de tre perspektiv som forskningen hittills använt för att förklara pojkars tillkortakommanden i skolan.

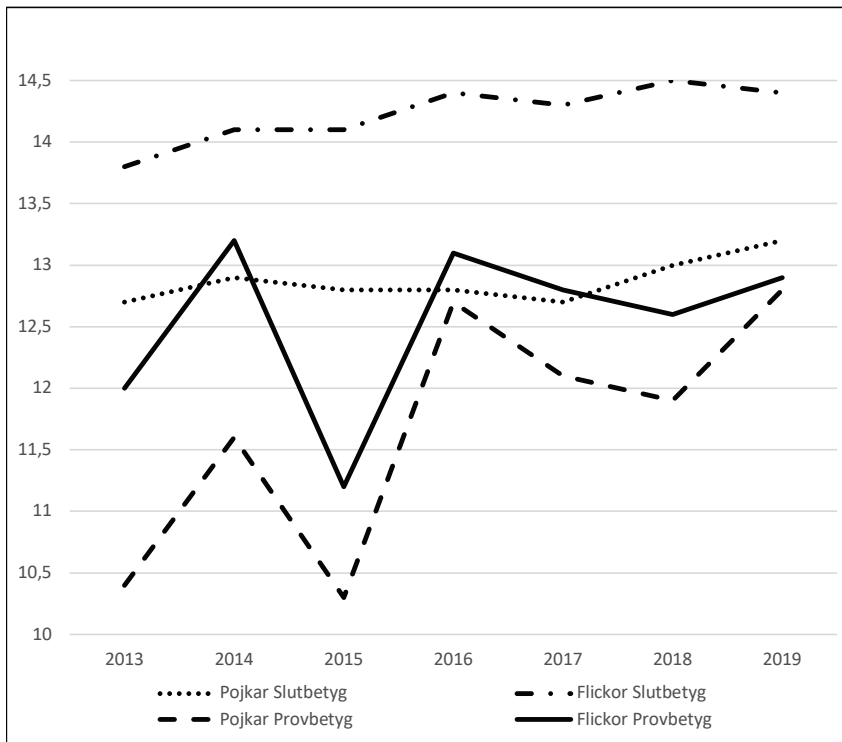
Biologiska och sociala skillnader eller lärares fördomar ändras inte från år till år. Istället används i föreliggande studie ett historiedidaktiskt perspektiv för att analysera varför pojkarna kan ha börjat prestera på samma nivå som flickorna på det nationella provet i historia.

¹² Hinnerich & Vlachos (2013).

¹³ Hinnerich m.fl. (2011).

¹⁴ Berg & Palmgren (2019).

Figur 6. Slutbetyg historia meritvärde pojkar och flickor samt provbetyg historia meritvärde pojkar och flickor åren 2013–2019. Källa: SiRiS databas.



Ett historiedidaktiskt perspektiv

Sedan 1994 har begreppet historiemedvetande spelat en central roll i kursplanerna för historieämnet i den svenska skolan, både i grundskolan och i gymnasiets historiekurser. Antingen ska eleverna genom historieutbildningen få ett historiemedvetande eller utveckla det de kom till skolan med.¹⁵ Historiemedvetande har som begrepp för skolans historieundervisning beskrivits som att eleverna ska lära sig att tolka och förstå det förflutna för att begripa hur det präglar synen på samtiden och uppfattningarna om framtiden.¹⁶ I begreppet vilar också en uppfattning om att historia kan tolkas på olika sätt och att dessa tolkningar är beroende av den kultur som uttolkaren lever

¹⁵ Utbildningsdepartementet (1994), Skolverket (2000), Skolverket (2011).

¹⁶ Eliasson (2014).

inom.¹⁷ Vi människor kan alltså inte lösgöra oss från den kultur och det sammanhang vi lever i och det påverkar hur vi uppfattar det förflutna. I begreppet historiemedvetande finns emellertid samtidigt en emancipatorisk eller frigörande kraft. Till detta perspektiv på historiemedvetande har främst en tysk historiedidaktisk diskussion på 1970- och 80-talet bidragit.¹⁸ De båda perspektiven på historiemedvetande, att vi är beroende av den kultur och den historia vi lever inom men också har visst friutrymme att omtolka, skapar en spänning för historieundervisningen mellan att å ena sidan hjälpa eleverna att själva tolka och förstå det förflutna för att skapa egen historia och å andra sidan att förbereda dem på att verka inom den kultur de lever i.¹⁹ Det gör uppdraget för historieläraren väldigt svårtolkat och svårnavigerat, med den påträngande frågan – vilken historia ska eller bör eleverna själva skapa och vilken ska de få sig tilldelad – ständigt närvarande.²⁰

Det som gör denna spänning ännu mer svårbemästrad är det faktum att historia förvisso rymmer vetenskapliga metoder, men också innehåller politiska och moraliska ställningstaganden när det förflutna skildras.²¹ Historieämnet har en lång tradition av att bygga nationers sammanhållning och tilltro till dem som styr. Det skapade ett visst urval och en viss typ av skildringar, den om fosterlandet och dess hjältekonungar.²² Det är en historieskrivning vi idag helst tar avstånd från och istället vill byta ut mot en historia som verkar för internationalism, fred och pluralism.²³ När vi pekar på det vi anser vara utveckling respektive tragedier i historien gör vi moraliska val. Att Stormaktstiden till exempel har bytt namn till Östersjöriket i grundskolans kursplan är till exempel lätt att tolka som ett moraliskt avståndstagande från Stormakten Sverige. Det faktum att historia har en särskild form som slutprodukt, berättelsen, gör också de moraliska valen extra verksamma.²⁴ Vi förstår i berättelsen människor som moraliska varelser, onda eller goda, och tolkar deras ageranden och val med vår egen moral som utgångspunkt. När vi gör det ger vi de historiska aktörerna ett moraliskt omdöme.

Samtidigt som vi har börjat förstå historia som förankrat i moral, politiska åsikter

¹⁷ Alvén (2017a).

¹⁸ Bergman (1985), Kuhn (1980).

¹⁹ Alvén (2017a).

²⁰ Alvén (2017b).

²¹ Rüsen (2004), (2005), Alvén (2017b), Wertsch (2002), Gaddis (2002), Cotkin (2008).

²² Zander (2001), Foster (2011), Barton & Levstik (2004), Ludvigsson (2020).

²³ Pingel (2010), Carretero (2017).

²⁴ Coffin (2006), White (1973), (1978), Kessler & Wong-Mingji (2009).

och som förmedlat i berättelsens form har allt mer av historieundervisningen börjat handla om att eleverna själva ska tolka och göra historia. Moraliska och politiska val hamnar då i elevernas berättelser. I Storbritannien inspirerade projektet *Schools Council History Project* redan på tidigt 1970-tal till en historieundervisning som skulle ge eleverna förmåga att förstå och använda historievetenskapliga metoder.²⁵ Eleverna skulle efter historieundervisningen kunna använda sig av källkritik, och begrepp som historiska orsaker och konsekvenser.²⁶ I botten låg en ambition om att eleverna skulle förstå vilka utgångspunkter den vetenskapliga disciplinen historia har för att få kunskap om det förflutna.²⁷ I kölvattnet av detta projekt har mycket historiedidaktisk forskning sedan handlat om att få eleverna att tänka som historiker och att göra egna historiska tolkningar och berättelser.²⁸ En läsning av historiekursplanen för grundskolan idag ger vid handen att en sådan utgångspunkt också gäller i Sverige.²⁹

Samtidigt som eleverna uppmanas att skapa egen historia i skolan finns det forskning som implicit problematiserar en sådan utgångspunkt. En del forskning pekar på att elever ur minoritetsgrupper har väldigt svårt att tillgodogöra sig historieundervisningen eftersom deras identitet inte har utgångspunkter som stämmer med skolans historia.³⁰ Att skapa en egen historia som accepteras socialt, av lärare och klasskamrater, när du inte förstår eller godkänner de kulturella utgångspunkterna för moraliska och politiska agendor är rimligtvis svårare än att memorera en färdig historieberättelse som läraren berättar eller som du läser i din lärobok.³¹ På det sättet blir dagens historieundervisning än mer utmanande för grupper som inte är lika tydligt förankrade i den kultur som skolan verkar inom. Annan forskning har dessutom visat att lärare har svårt att erkänna elevers historiska berättelser när de inte stämmer med deras egna moraliska övertygelser.³² Sammantaget utmanar det bilden av ett historieämne som idag möter elevens egen livsvärld och vill stärka hennes identitet och emanciperande förmåga genom att utveckla hennes kritiska ämnesmetoder.

Två grupper som i den historiedidaktiska forskningen har konstaterats ha olika

²⁵ Berger (2012).

²⁶ Lee & Ashby (2000).

²⁷ Lee (1991).

²⁸ Semmet (2012), Laville (2004).

²⁹ Skolverket (2011).

³⁰ Wilkinson (2014).

³¹ Alvén (2011).

³² Alvén (2019), (2017), (2011).

inställning till historieundervisningen och historia är flickor och pojkar.³³ Studier har beskrivit pojkarna som mer intresserade av krig och politik samt detaljer och fakta, medan flickornas intresse mer har lutat mot att studera hur människor har levt och tänkt i olika tider.³⁴ Flickor och kvinnor har också beskrivits som att de i större utsträckning förvaltar familjens och släktens historia och på det sättet skapar sitt eget historieintresse.³⁵ Icke desto mindre har Andersson Hult beskrivit hur pojkar har ett mer känsloladdat förhållande till historia än flickorna, något som kan straffa dem i skol- och provsituationer, resonerar han.³⁶ Samtidigt är historieundervisningen i skolan i stora stycken en manlig historia, med få kvinnliga aktörer. Det tycks alltså särskilt svårt för flickorna att få sina intressen tillgodosedda i historieundervisningen.³⁷ Crocco frågar sig hur undervisningen som har varit så tätt knuten till medborgarutbildningen samtidigt har kunnat utesluta halva befolkningen, nämligen kvinnorna.³⁸ Kanske inte så konstigt då att studier visar att historieundervisningen främst entusiasmerar pojkar och väcker deras intresse.³⁹ Sandberg har visat hur pojkar talar om ett ”vi” när de beskriver historieundervisningen i skolan och att de inte efterfrågar annan historia än den de får i skolan, medan flickor ger uttryck för att de saknar vardaglig social historia.⁴⁰ Undervisningstraditioner är starka och tycks av lärarna ges företräde gentemot kursplanens innehåll, som trots allt uppmanar till såväl genushistoria som kvinnliga perspektiv.⁴¹

Sammantaget ger tidigare historiedidaktisk forskning utrymme för att pröva hypotesen om det nationella provets innehåll och form har förändrats över tid och möjligen gjort så att pojkar har lyckats allt bättre med tiden. Kort sagt: Har det blivit mer krig och politik och faktadetaljer över tid? Om det är så, skickar det en tydlig signal om att hur vi väljer att pröva elevernas kunskaper i historia kan slå olika mot olika elevgrupper. Innan resultaten redovisas behöver några saker om studiens metod beskrivas.

³³ Agnevik & von Borries (1997), Långström (2001), Haydn & Harris (2010), Hansson (2010), Sandberg (2014), (2019).

³⁴ Sandberg (2019).

³⁵ Rosenzweig & Thelen (1998).

³⁶ Andersson Hult (2016).

³⁷ Ohlander (2010), Olsson (2014).

³⁸ Crocco (2018).

³⁹ Hansson (2010).

⁴⁰ Sandberg (2019).

⁴¹ Eliasson (2015).

Metod

Det som har analyserats i föreliggande studie är dels de nationella provens uppgifter och deras innehåll och form för åren 2013–2019, dels statistiska data över elevers resultat på både enskilda uppgifter och deras resultat på respektive prov.

De nationella proven i historia konstrueras på Malmö universitet. Varje år samlas statistik in för de elever som genomfört provet och som är födda ett visst datum. Insamlingen nås via en digital plattform. Den statistik som sedan kan laddas ned från plattformen innehåller information om elevernas kön, huruvida de följer kursen för svenska eller svenska som andraspråk, resultat på varje enskild uppgift, det totala antalet belägg samt provbetyg. De nationella proven i historia fungerar så att eleven samlar belägg för varje uppgift. Eleven visar belägg för kunskap på E-, C- eller A-nivå. Om eleven har löst en uppgift på E-nivå får hen ett belägg, C-nivå ger två belägg och A-nivå tre belägg. I statistiken behandlas dessa som poäng; en lösning på E-nivå ger därför ett poäng, C-nivå 2 poäng och A-nivå 3 poäng medan ett underkänt svar ger 0 poäng. Insamlingen består av ett årligt urval på mellan 1500 och 2000 elevers prestationer. Eftersom en årskohort är ca 100 000 elever och ca 25 000 elever genomför historierprovet består urvalet av 6–8 procent av den provskrivande populationen. Procentuellt kan det tyckas vara ett litet urval men det är slumpmässigt och trots allt omfattande eftersom det är från en omfattande population. Därmed kan urvalet betecknas som statistiskt representativt.

Resultaten på proven har jämförts mellan pojkar och flickor med så kallade oberoende t-test. Då jämförs medelvärdet på provet mellan två grupper. I det här fallet pojkar och flickor. Skillnader i medelvärdet mellan grupperna har bekräftats som signifikanta om p-värdet (probability) har varit mindre än 0,05. Inom statistiken betyder värdet att det är mindre än 5 procents risk att det statistiska resultatet beror på slumpen.⁴² Ett t-test pekar alltså på om det finns signifikanta skillnader mellan grupperna. Styrkan i skillnaden kan sedan beräknas med Cohens d som tar hänsyn till spridningen inom respektive grupp och enstaka extrema elevresultat ”förstör” därför inte resultaten.⁴³

Problemet med t-test är att de endast jämför gruppernas resultat mot varandra. Vi får reda på när flickor lyckas bättre eller sämre än pojkar, och om vi kan tro på den skillnaden eller inte. Ett skarpare statistiskt verktyg för att förstå respektive grupps resultat på uppgiftsnivå är så kallade DIF-analyser (Differential Item Functioning). DIF-analysen svarar bättre på hur en enskild uppgift fungerar för olika elevgrupper.⁴⁴ Om en uppgift mäter samma förmåga antar man att utfallet inom grupperna bör

⁴² Grankvist (2019).

⁴³ Sawilowsky (2009).

⁴⁴ Fjellborg & Molin (2018).

bli lika. Blir den inte det anses det föreligga en DIF mellan grupperna i uppgiften.⁴⁵ Forskare menar att DIF-analyser är ett skarpt verktyg för att identifiera skillnader mellan grupper, och att de fungerar bättre än att jämföra totalpoäng på prov eller provbetyg som i de oberoende t-testerna.⁴⁶ DIF-analysen jämför gruppens individer, pojkar eller flickor i det här fallet, mot en enskild uppgift och respektive grupps totalpoäng. Det innebär att vi får syn på när en uppgift gör att gruppen, eller större delar av gruppen, presterar sämre eller bättre än förväntat och inte bara hur gruppen presterar jämfört med en annan grupp.⁴⁷ Presterar till exempel flickorna plötsligt sämre än förväntat får vi syn på det.

När de uppgifter som visade DIF-skillnader i grupperna pojkar respektive flickor hade identifierats kategoriserades de för att hitta eventuella historiedidaktiska mönster. För detta ändamål har kategorier som har tagits fram av professorerna i historia och historiedidaktik Niklas Ammert och Per Eliasson använts. I deras utvärdering av de nationella proven i historia för åren 2013–2017 har de kategoriserat uppgifterna efter innehåll, nivå, aktör/struktur, format och förmåga. Innehållet i uppgifterna kategoriseras som till exempel politisk historia, socialhistoria eller ekonomisk historia. Nivån i uppgifterna beskrivs som makro-, meso- eller mikronivå. Uppgifter som har ett makroperspektiv behandlar omfattande händelser, som har påverkat stora delar av världen och dess befolkning. Mesonivån omfattar snarare regioner och delar av befolkningen, och mikronivån behandlar lokala händelser. Aktörs- respektive strukturperspektivet gäller ”aktörer som agerar eller strukturer som råder”. Formaten på uppgifterna definieras som öppna, flervalsuppgifter och en kombination av egen text och flervalsuppgifter.⁴⁸ De öppna uppgifterna svarar eleverna på med egen text. På flervalsuppgifterna väljer de bland färdiga alternativ som svar på en fråga. De kombinerade uppgifterna innehåller båda formaten. I denna studie har en uppgift antingen kategoriserats som öppen eller som en flervalsuppgift. Det som har givit flest poäng på en uppgift har avgjort hur den har kategoriserats. Har flest poäng kunnat uppnås genom slutna val har den kategoriserats som en flervalsfråga och har flest poäng kunnat erhållas genom elevens egen text har den kategoriserats som en öppen fråga. Förmågorna är de som finns i kursplanen. Förkortat kan de definieras som referenskunskaper, källanvändning, historicanvändning samt begreppsanvändning.⁴⁹

⁴⁵ Tennant & Pallant (2007).

⁴⁶ Martinková et al. (2017), Zieky (2003).

⁴⁷ Martinková et al. (2017).

⁴⁸ Ammert & Eliasson (2019).

⁴⁹ Ammert & Eliasson (2019).

Resultat

Tabell 6. Max antal belägg på proven, medelpoäng för pojkar respektive flickor, signifikans *t*-test $p < 0,05$ samt styrkan i skillnaden genom Cohens *d*.

Prov	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
Max poäng	50	44	60	56	60	60	60
Medel pojkar	19	20	26	27	28	28	30
Medel Flickor	23	23	28	28	30	30	30
Sig. Skillnad	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Nej
Cohens <i>d</i>	0,396	0,322	0,181	0,094	0,161	0,15	0

Tabell 1 befäster och förklarar den bild som Diagram 1 ger. Pojkarnas totala resultat på proven närmar sig flickornas resultat från och med år 2015, och med provet 2019 upphävs skillnaden helt. Skillnaden på medelvärdena mellan flickors och pojkars resultat är signifikanta fram till och med provet år 2018, men styrkan i skillnaden blir allt mindre. Inte bara i provbetygsfördelning har alltså pojkarna närmat sig flickorna utan också i det antal belägg de har samlat på proven.

För att kunna förstå om det är provens utformning avseende innehåll och format som resulterar i att pojkarna kommer ikapp flickornas slutresultat på antal belägg analyserades de enskilda uppgifterna med så kallade DIF-analyser. Det finns tydliga mönster för de uppgifter som gynnar pojkarna. Av de uppgifterna har 70 procent ett innehåll med politik och/eller militärt innehåll. Läger man till ekonomi och kunskaper om epoker blir siffran 81 procent. Av de aktuella uppgifterna beskriver 74 procent en makronivå. Det strukturella perspektivet finns i 67 procent av uppgifterna. Av uppgiftsformaten är 85 procent flervalsfrågor och av de fyra förmågorna i kursplanen efterfrågar 81 procent referenskunskaper.

För flickorna ser siffrorna annorlunda ut. Samtliga uppgifter som gynnar flickorna innehåller social- eller politisk/social historia. Om vi bara räknar uppgifter med historiskt socialt innehåll ger det 68 procent av uppgifterna som gynnar flickorna. Nivån på uppgifterna sprider sig jämt mellan mikro och meso, 82 procent av de uppgifter som gynnar flickorna innehåller någon av dessa nivåer. I 77 procent av uppgifterna finns det någon form av aktör och i 50 procent av uppgifterna är det tydliga aktörer. Formatet som gynnar flickor domineras tydligt av öppna frågor. Så mycket som 95 procent av frågorna som gynnar flickor är öppna frågor. Däremot går det

vån har uppfattats gynna flickorna. Strukturer har tolkats som att de gynnar pojkar medan aktörsperspektivet har antagits gynna flickorna. För uppgiftsformaten har endast två typer kategoriserats, flerval och öppna. Har det varit blandade uppgifter har antalet belägg i respektive uppgift fått avgöra vilken kategori den har tilldelats. Vilken förmåga en uppgift ger möjlighet att bedöma framgång i bedömningsanvisningarna till de nationella proven och det har därför varit utgångspunkten för uppdelningen inom denna kategori.

I flera av de studerade kategorierna tycks skiftet mellan provet år 2014 och provet 2015 ha varit påtagligt. I provet för år 2014 gynnade 21 procent av innehållet i uppgifterna pojkar, medan siffran för 2015 års prov var 38 procent. För flickorna sjönk motsvarande siffror från 75 procent av ett innehåll som gynnade dem i provet år 2014 till 55 procent för provet år 2015. Endast 16 procent av de totala beläggen utspelades på makronivå i provet år 2014 medan motsvarande siffra för provet år 2015 var 35 procent. I provet år 2018 behandlade så mycket som 47 procent av provets totala belägg en makronivå. Strukturell historia har under hela den studerade perioden varit omfattande och har pendlat mellan 47 procent av provets belägg år 2013 och 65 procent i provet för år 2018. Fördelningen mellan strukturell historia å ena sidan och aktörshistoria å den andra har varit relativt jämnt fördelad över hela perioden. Fördelningen av uppgiftsformat har däremot förändrats drastiskt. Andelen flervalsfrågor i provet år 2014 var 14 procent av provets belägg för att i provet år 2015 utgöra 53 procent av beläggen. Den andel belägg som handlat om referenskunskaper har över tid också förändrats dramatiskt. Från 34 procent i provet år 2013 till 60 procent i provet år 2019.

Trenden är alltså tydlig – proven har under den studerade perioden i allt väsentligt rört sig bort från innehåll och former som gynnar flickor mot innehåll och former som gynnar pojkar.⁵⁰ Detta har också givit utslag i meritvärdena för pojkar respektive flickor på provresultaten över tid (se diagram 1).

Diskussion

I slutdiskussionen vill jag öppna upp för det faktum att historia är ett ämne som finns i en historiekultur större än både skolämnet och den vetenskapliga disciplinen, och därmed tolkas och används av människor för att förstå livet på olika sätt. Detta breda synsätt behöver kopplas till skolämnet historia och pojkars och flickors olika sätt att hantera det nationella provet i historia och vilka frågor det väcker.

Vi börjar med det som ligger närmast syftet med det nationella provet, rättvis och likvärdig bedömning och betygsättning. För att kunna bedöma elevers prestationer

⁵⁰ Rudnert & Bruér för en diskussion i sitt kapitel om att pojkar gynnas av flervalsfrågor.

på ett rättvist sätt måste flera saker vara säkerställda. För det första måste det hos lärarprofessionen finnas en klar uppfattning om vad det är som ska bedömas.⁵¹ Det kräver såväl en djup ämneskompetens som en samstämmig uppfattning om skolämnets kärna. Att historieämnet de senaste decennierna har blivit mer komplext, där även elevens egna tolkningar av och resonemang om det förflutna ska bedömas försvårar en sådan samsyn. Flera historiedidaktiska försök har gjorts de senaste decennierna för att ringa in och tydliggöra en ny typ av historiska kunskaper vilka en modern historieundervisning bör sträva efter att ge eleverna.⁵² Det finns emellertid ingen entydig samsyn bland forskarna. En skillnad går mellan en anglosaxisk tradition som Lilliestam kallar Historiskt tänkande-traditionen i sin avhandling och en kontinental historiedidaktik med klangbotten i begreppet historiemedvetande.⁵³ Det ligger nära till hands att förstå den anglosaxiska traditionen som mer historievetenskapligt metodiskt fokuserad medan historiedidaktiken som tar sin utgångspunkt i historiemedvetande ställer mer existentiella frågor kring historia och historieundervisning. Lite tillspetsat strävar den anglosaxiska historiedidaktiken efter elever som i viss mån förstår hur historiker arbetar, medan den kontinentala mer ängsligt trampar runt i historiens verkanskraft i samhälle och på elevens identitet. Det finns försök att ta avstamp utifrån båda traditionerna, men dessa har dessvärre inte varit helt övertygande.⁵⁴ Det tycks svårt att förena det självsäkra anglosaxiska svaret på didaktikens hur-fråga med det kontinentala sökandet på didaktikens varför-fråga.

Inte heller bland historielärarna finns det tydliga uppfattningar om vad historieämnet faktiskt ska ge eleverna.⁵⁵ Om det inte finns en samsyn om vad god historiekunskap är blir det också svårare att ta fram uppgifter som bedöms rättvist av olika lärare. Dessa kommer istället att leta efter olika slags belägg för god historisk kunskap.⁵⁶ Uppgifterna måste dessutom både göra det möjligt för eleven att visa sina kunskaper och för läraren att se uttryck för relevant historisk kunskap i svaren.⁵⁷ Det vill säga att även mellan eleven och läraren måste det finnas en samstämmig uppfattning om vad god historisk kunskap är. Forskning visar här att just historieämnet,

⁵¹ Ercikan & Seixas (2015). Kakoulidou & Ammert diskuterar ett liknande tema i sitt kapitel.

⁵² Stearns, Seixas & Wineburg (2000); VanSledright & Limon (2006).

⁵³ Lilliestam (2013). Se också Persson & Bergs samt Andersson Hults kapitel i denna antologi.

⁵⁴ Seixas (2004), Lee (2004), Shemilt (2009).

⁵⁵ Nygren (2009), Berg (2014).

⁵⁶ Alvén (2017a.).

⁵⁷ Gipps (1994), s. 102, Messick (1995).

som ett ämne i ett spänningsfält mellan fostran och kritiskt tänkande, gör det svårt.⁵⁸ Hans Olofsson har skrivit att historieämnet både kan uppfattas som ett ämne som handlar om att kunna historia och som ett ämne som ger utrymme att själv kunna göra och dra lärdomar av historia.⁵⁹ På samma sätt kan kursplanen i historia uppfattas där referenskunskaper och det centrala innehållet betyder att eleverna ska kunna historia i en viss kulturell kontext, medan förmågorna kring källanvändning, historieanvändning och begreppsanvändning efterfrågar elevernas eget skapande och analyserande av historia. Att efterfråga sådana kunskaper kan givetvis utmana en kanon där historiska skeenden redan har valts ut, tolkats och gjorts till meningsbärande berättelser. När eleverna själva ska möta historien utmanas det givetvis av att olika grupper av elever, till exempel pojkar och flickor, tycks ha olika uppfattningar om vad som är viktigt, vad som faktiskt har hänt, vad som sker idag och vad som kan komma att hända.⁶⁰ Om nu pojkar och flickor både närmar sig historien med olika intressen och sedan förmedlar den på olika sätt är det rimligt att tänka sig att vissa av dessa stämmer bättre med den historiesyn lärare och kursplan förespråkar. Om nu pojkar i större utsträckning förstår historia i termer av sammanhängande tid där tillhörighet, traditioner och gemenskap är viktiga utgångspunkter för identiteten, tillsammans med ett starkare intresse för krigshistoria, politisk historia och sinne för detaljer och fakta ger det en historiesyn som mer påminner om gamla tiders historieundervisning.⁶¹

En hypotes att arbeta efter skulle kunna vara att en sådan historiesyn försvårar för pojkarna att besvara uppgifter som efterfrågar deras egna tolkningar och historieförmedling, eftersom dessa skär sig med den historiesyn som finns i skolan. Andersson Hult för försiktiga tankegångar som pekar ditåt i sin avhandling.⁶² Resultaten i föreliggande studie kan möjligen underbygga en sådan hypotes, där pojkar dels presterar bättre på frågor med ett innehåll som efterfrågar referenskunskaper om krig och politik, dels lyckas bättre när det är slutna svarsformat. De slutna formaten hindrar den elev som närmar sig historien med känslstyrda argument att trampa fel i det starkt moraliska ämne som historia trots allt är.⁶³ Istället väljer hen rätt eller fel bland färdiga alternativ. Samtidigt tycks flickor kunna förhålla sig mer distanserade

⁵⁸ Alvé (2011), (2017a), (2019).

⁵⁹ Olofsson (2010).

⁶⁰ Alvé (2020); Se även Wilkinson (2014).

⁶¹ Andersson Hult (2016), Sandberg (2019).

⁶² Andersson Hult (2016).

⁶³ Alvé (2017a).

till historien och kunna resonera om den mer förnuftsorienterat.⁶⁴ Tillsammans med ett starkare intresse för hur människor en gång levt och tänkt, och den lilla historien blir det ett helt annat sätt att närma sig historia.⁶⁵ Ger det flickorna fördelar att tolka och analysera historia med egen text, alltså öppna frågor som efterfrågar användande av källor, analys av historieanvändning och begreppsförståelse? Flickors och pojkers olika intressen, eller om man så vill deras olika livsvärldar, tycks påverka hur de förstår och förmedlar historia. En sådan slutsats påverkar i så fall frågan om hur ämnet ska bedömas.

Resultaten i föreliggande studie reser därmed flera viktiga frågor till den historiedidaktiska forskningen, till provkonstruktörerna för det nationella provet i historia, historielärare och för all del även Skolverket och bedömningsforskningen.

När det gäller den historiedidaktiska forskningen måste den fortsätta att undersöka vilka konsekvenser det får när ett historieämne som väger tungt i meningsbärande färdiga berättelser också ska tillåta eleverna att utmana dessa och komma med egna tolkningar av och berättelser om det förflutna. Skolämnet historia föddes i samband med nationalstatens födelse och fick i uppdrag att med gripande berättelser om landets ärofyllda förflutna stärka den nationella identiteten hos eleven.⁶⁶ Sverige är inget undantag i detta.⁶⁷ Nationsuppdraget var här så starkt förankrat i historieämnet att det efter andra världskrigets fasor, med tydligt facit på vad onyanserad och obeveklig nationalism kan leda till, fick leva en undanskymd tillvaro under lång tid som skolämne.⁶⁸ Samhällskunskapsämnet blev istället det nya ämne som skulle forma framtidens demokratiska medborgare. Även senare tids historieämne försöker genom sedelärande berättelser förankra en medborgerlig identitet och kollektiv anda hos eleverna. Det är inte längre nationalistisk perversion som eftersträvas utan demokratiska ideal och aktning för de mänskliga rättigheterna. Metoderna är emellertid desamma, övertygande berättelser om gott och ont.⁶⁹ Förtjänstfull historiedidaktisk forskning har samtidigt visat att elever kommer till skolan med olika kulturella bakgrunder, identiteter och olika intressen kring historia.⁷⁰ Vissa identite-

⁶⁴ Andersson Hult (2016).

⁶⁵ Sandberg (2019), Rosenzweig & Thelen (1998).

⁶⁶ Lopez & Carretero (2012).

⁶⁷ Zander (2001).

⁶⁸ Englund (1986), Larsson (2011).

⁶⁹ Barton & Levstik (2008), (2004), Von Heyking (2006), Alvéen (2019).

⁷⁰ Nordgren (2006), Smith (1991), Epstein & Schiller (2009), Peck (2011), Wertsch (2000), Rosenzweig & Thelen (1998).

ter och historieuppfattningar kan skära sig mot skolans historiska metaberättelse och exkludera grupper av elever.⁷¹ Det är inte orimligt att tänka sig att dessa elever gör annorlunda tolkningar av det förflutna än de som förväntas av historieläraren. Det blir ett brännande ämne när historieämnet nu lämnar över allt mer av tolkningen av det förflutna till den enskilda eleven. Det behövs därför mer forskning om hur olika elevgruppers historieuppfattningar kan bryta med skolans historieundervisning och vad det innebär för eleverna och för historieämnet.

På samma sätt måste provkonstruktörerna till det nationella provet beakta att historiskt innehåll och uppgifters olika format tilltalar olika elevgrupper, vilket ger olika möjligheter för dem att visa sina kunskaper. Vad är en bra avvägning mellan olika förmågor och format i provet? Vilken typ av historia bör väga tyngst i ett nationellt prov? Det är svåra validitetsfrågor. Enligt grundskolans kursplan ska eleven både ges historiska metoder för att själv närma sig och tolka det förflutna, vilket bättre tycks passa flickorna, och ge en kanonberättelse att lära sig och kunna hantera när det ställs frågor kring den, vilket pojkarna tycks hantera bättre. Det nationella provet har under den studerade perioden gått från att mest luta åt det första uppdraget, historiska metoder, för att under senare år mer ställa frågor som är kongruenta med det andra uppdraget, att hantera en gemensam berättelse. I princip kan prov konstrueras som gör att olika grupper lyckas eller misslyckas. Ska till exempel pojkarnas resultat höjas ska provet innehålla flervalsfrågor kring referenskunskaper om militär och ekonomisk historia. Möjligheten att försvåra respektive underlätta för olika elevgrupper ger provkonstruktörerna både stor makt och stort ansvar. Hur ska eller bör de disponera provet? Här måste det finnas en uttalad handlingsplan för att de inte ska göra sig sårbara för frågor om varför de gör prov som underlättar för endera gruppen. Provet ska vara likvärdigt och ge underlag för betygsättning och rättvisefrågorna är därmed påträngande. Vilken historia är viktig enligt kursplanen och hur kan den bedömas? Inte minst kryssfrågornas förmåga att bedöma komplexa kunskaper ifrågasätts.⁷² Vilka principer har provkonstruktörerna för att avgöra innehåll och form i provet?

På samma sätt måste historielärare fundera på vad de bedömer i historieämnet – centralt innehåll i första hand eller kursplanens förmågor i första hand? Det första skulle innebära att följa det centrala innehållet vilket i stora delar andas en kanon med uttryck som Det demokratiska genombrottet, eller ordvalet Östersjöriket istället för Stormaktstiden. Det är moraliska ställningstaganden i det centrala innehållet som begränsar elevens möjlighet att självständigt närma sig det förflutna. För den typen av kunskaper passar flervalsfrågor som kontrollerar elevernas kunskaper kring

⁷¹ Epstein & Schiller (2009), Carretero & Krieger (2011), Peck (2011).

⁷² Jönsson, Rosenlund & Alvé (2017).

den berättelse som det centrala innehållet utgör. Att istället sätta förmågorna främst i historieundervisningen skulle innebära att en elev kan få visa sin kunskap på utvalda delar av det centrala innehållet. Det skulle till exempel kunna innebära att pojkar får visa kunskaper på det historiska innehållet och den struktur som passar dem bäst och vice versa för flickorna. Åter igen blir frågan om vad historieämnet främst är till för brännande.

Skolverket måste, å sin sida, tydliggöra hur det centrala innehållet ska uppfattas. Genom att skicka budskapet att allt centralt innehåll inte är lika viktigt, eller att lärare kan lägga mer fokus på vissa delar skvallrar de om att det är förmågorna som är det viktigaste i undervisningen.⁷³ Samtidigt har myndigheten valt att lägga visst centralt innehåll i kunskapskraven vilket motsäger detta. Det kan vara en känslig fråga att uppfatta det centrala innehållet som styrande när både historiedidaktisk forskning och allmän bedömningsforskning de senaste decennierna mest har lutat åt att det är kompetenser eller förmågor som ska bedömas. Men samtidigt måste vi fråga oss om vi vill ha medborgare som kanske aldrig hört talas om Förintelsen, Gulag eller den transatlantiska slavhandeln? Den spänning som historieämnet lider av, en nationell kulturell överföring av historiska berättelser och moraliska omdömen å ena sidan och historiska metoder och möjligheter att frigöra sig från berättelser som utmanar ens personliga identitet å andra sidan, kanske inte alls passar sig att bedöma i ett nationellt prov? Vad skulle ett jakande svar på en sådan fråga innebära?

Det är svårt att sja om framtiden, men Skolverkets utgångspunkter för de reviderade kursplanerna skvallrar om att fokus ska läggas på mer faktakunskap och mer lätthanterliga kunskapskrav. År 1997 varnade historiedidaktikern Arja Virta för att endast ”evaluera det deklarativa faktainnehållet” i historieämnet.⁷⁴ Hon menade att historieämnet måste gå bort från att eleverna ska memorera vissa historiska fakta de sedan rapar upp vid examinationer. Hon slog också ner på en historieundervisning där den stora nationella berättelsen var i fokus. En berättelse som eleverna lär sig utantill och sedan blir testade på genom innehållsfrågor. En sådan utgångspunkt skulle nog leda till rättvisare bedömning genom sin tydlighet om vad eleven ska behärska, men kanske på bekostnad av vad många av oss menar att historieämnet ska ge eleverna – en förmåga att självständigt navigera i ett komplext samhälle.

⁷³ <https://www.skolverket.se/undervisning/grundskolan/laroplan-och-kursplaner-for-grundskolan/sa-anvander-du-laroplanen-for-grundskolan>, (Hämtad: 2020-10-01).

⁷⁴ Virta (1997), s. 175.

Referenser

- Alvén, F. (2020). *Jämställdheten, pojkarna och framtiden*. <https://www.skolaochsamhalle.se/flode/skola/fredrik-alven-pojkarna-jamstalldheten-och-framtiden/>, hämtad 20-05-05.
- Alvén, F. (2019). "Bias in teachers' assessments of students' historical narratives". *History Education Research Journal*, Vol. 16, s. 306–321.
- Alvén, Fa. (2017). *Tänka rätt och tycka lämpligt*. Malmö: Malmö Universitet.
- Alvén, Fb. (2017). "Making Democrats while developing their historical consciousness: A complex task". *Historical Encounters*, Vol 4, No 1.
- Alvén, F. (2011). *Historiemedvetande på prov*. Malmö: Malmö Högskola.
- Ammert, N. & Eliasson, P. (2019). *Externa historieprov. En studie av validitetsfrågor*. Malmö: Malmö Universitet.
- Andersson Hult, L. (2016). *Historia i bagaget. En historiedidaktisk studie om varför historiemedvetande uttrycks i olika former*. Umeå: Umeå universitet.
- Barton, K. C., & Levstik, L. S. (2008). "History". I Arthur, J, Hahn, C & Davies I (Eds), *Handbook of education for citizenship and democracy*. London: Sage.
- Barton, K. C. & Levstik, L.S. (2004). *Teaching History for the Common Good*. NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Berg, M. (2014). *Historielärares ämnesförståelse: centrala begrepp i historielärares förståelse av skolämnet historia*. Karlstad: Karlstads universitet.
- Berg, P. & Palmgren, O. (2019). *Gender Grading Bias in Junior High School Mathematics*. Stockholm: IFN.
- Berger, S. (2012). "De-nationalizing history teaching and nationalizing it differently! Some reflections on how to defuse the negative potential of national(ist) history teaching". I Carretero, M., Asensio, M. & Rodríguez-Moneo, M. (red). *History Education and the Construction of National Identities*. Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Bergmann, K. (1985). "Emanzipation". I Bergman, K., Kuhn, A., Rüsen, J. & Schneider, G. (red). *Handbuch der Geschichtsdidaktik*. Düsseldorf.
- Carretero, M. (2017) "Teaching history master narratives: Fostering Imagi-Nations". I Carretero, M., Berger, S. & Grever, M. (red) *Palgrave Handbook of Research in Historical Culture and Education*. London: Palgrave Macmillan.
- Carretero, M., & Kriger, M. (2011). "Historical representations and conflicts about indigenous people as national identities". *Culture and Psychology*, 17, 2.
- Coffin, C. (2006) *Historical Discourse: The language of time, cause and evaluation*. London: Continuum.
- Cotkin, G. (2008). "History's moral turn". *Journal of the History of Ideas*, 69:2, s. 293–315.

- Crocco, M. S. (2018). "Gender and Sexuality in History Education". I Metzger, S. A. & Lauren McArthur, H. (red). *The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning*. New-York: Wiley Blackwell.
- Eliasson, P. (2015). "Namn och nytt – och gammalt". I *Historielärarnas förenings årsskrift 2015*.
- Eliasson, P. (2014). "Historieämnet i de nya läroplanerna". I Karlsson, K–G & Zander, U. (red). *Historien är närvarande. Historiedidaktik som teori och tillämpning*. Lund: Studentlitteratur.
- Englund, T. (1986). *Curriculum as a political problem: changing educational conceptions, with special reference to citizenship education*. Uppsala: Univ. Lund.
- Epstein, T., & Shiller, J. (2009). "Race, gender, and the teaching and learning of national history". I Parker W. C. (Ed.), *Social Studies Today: Research and Practice*. New York: Routledge.
- Ercikan, K. & Seixas P. (2015). "Issues in Designing Assessments of Historical Thinking". *Theory Into Practice*, 54.
- Fredriksson, U. & Taube, K. (2012). *Läsning, läsvanor och läsundersökningar*. Lund: Studentlitteratur.
- Fjellborg, A. & Molin, L. (2018). "Vilka typer av uppgifter gynnar elever som följer kursplanen i svenska som andraspråk? En undersökning med data från de nationella proven i geografi". *Acta Didactica*, Vol 12, Nr. 4.
- Foster, S. (2011) "Dominant traditions in international textbook research and revision". *Education Inquiry*, 2 (1), s. 5–20.
- Gaddis, J.L. (2002). *The Landscape of History: How historians map the past*. Oxford: Oxford University Press.
- Gipps, C. (1994). *Beyond testing: towards a theory of educational assessment*, London: Falmer.
- Grankvist, G. (2019). *En första bok om kvantitativa metoder för psykologi och andra beteendevetenskaper*. Lund: Studentlitteratur.
- Hansson, J. (2010). *Historieintresse och historieundervisning: Elevers och lärares uppfattning om historieämnet*. Institutionen för idé- och samhällsstudier. Umeå: Umeå Universitet.
- Haydn, T. & Harris, R. (2010). "Pupil perspectives on the purposes and benefits of studying history in high school: a view from the UK". *Journal of Curriculum Studies*, 42(2), s. 241–261.
- Heyking, A. J. V. (2006). *Creating citizens: History and identity in Alberta's schools, 1905–1980*. Calgary: University of Calgary Press.
- Hinnerich, B.T., Vlachos, J. (2013). *Lika för Alla? Omvärldsbildning av Nationella Prov i Grundskolan och Gymnasieskolan under tre år*. Resultatbilaga, Dnr U2009/4877/G: Skolinspektionen.
- Hinnerich, B.T., Höglén, E., Johannesson, M. (2011). "Are boys discriminated in Swedish high schools?" *Economics of Education Review*, 30, 682–690. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0272775711000227?via%3Dihub> Hämtad 2020-04-24.
- Jonsson, R. (2015). *Värst i klassen: berättelser om stökiga pojkar i innerstad och förort*. Stockholm: Ordfront.
- Jonsson A, Rosenlund, D. & Alvén, F. (2017). "Complement or Contamination: A Study of

- the Validity of Multiple-Choice Items when Assessing Reasoning Skills in Physics”. *Frontiers in Education* 2:48.
- Kessler, E.H. & Wong-Mingji, D.J. (2009). *Cultural Mythology and Global Leadership*. Cheltenham: Edward Elgar Publishing.
- Kuhn, A. (1980). *Einführung in der Didaktik der Geschichte*. München.
- Larsson, H.A. (2011). *Mot bättre vetande: en svensk skolhistoria*. Stockholm: SNS förlag
- Laville, C. (2004) “Historical consciousness and historical education: What to expect from the first for the second”. I Seixas, P. (red) *Theorizing Historical Consciousness*. Toronto: University of Toronto Press.
- Lilliestam, A. (2013). *Aktör och struktur i historieundervisning: om utveckling av elevers historiska resonerande*. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Lee, P. (1991) “Historical knowledge and the national curriculum”. I Aldrich, R. (red) *History in the National Curriculum*. London: Kogan Page.
- Lee P.J. (2004). “Understanding History”. I. Seixas (red.), *Theorizing Historical Consciousness*. Toronto: University of Toronto Press.
- Lee, P. & Ashby, R. (2000) Progression in historical understanding among students ages 7–14. I Stearns, P.N., Seixas, P. & Wineburg, S. (red) *Knowing, Teaching, and Learning History: National and international perspectives*. New York: New York University Press.
- Levander, S. (1990). Tar skolan hänsyn till könsskillnader? *Nämnamnaren* 1990:2. http://ncm.gu.se/pdf/namnaren/1117_90_2.pdf Hämtad 2020-04-24.
- Carretero, M., Asensio Brouard, M.M. & Rodríguez Moneo, M. (red.) (2012). *History education and the construction of national identities*. Charlotte, NC: Information Age Pub.
- Ludvigsson, D. (2020). Bort med antiken eller fler timmar till historieämnet. 2019 års revision av grundskolans kursplan i historia. *Historieläraarnas förenings årsskrift* 2020.
- Långström, S. (2001). *Ungdomar tycker om historia och politik: en studie i pedagogiskt arbete*. Umeå: Umeå universitet.
- Martinková, P., Drabinová, A., Liaw, Y. L., Sanders, E. A., McFarland, J. L., & Price, R. M. (2017). Checking equity: Why differential item functioning analysis should be a routine part of developing conceptual assessments. *CBE-Life Sciences Education*, 16(2).
- Messick, S. (1995). Validity of Psychological Assessment: Validation of Inferences from Persons – Responses and Performances as Scientific Inquiry Into Scoring Meaning, *American Psychologist*, 50 (9).
- Nordgren, K. (2006). *Vems är historien?: historia som medvetande, kultur och handling i det mångkulturella Sverige*. Karlstad: Karlstads universitet.
- Nygren, T. (2009). *Erfarna lärares historiedidaktiska insikter och undervisningsstrategier*. Uppsala: Uppsala universitet.
- OECD (2015). What Lies Behind Gender Inequality in Education?. PISA in Focus, No. 49, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/5js4xffhhc30-en>. Hämtad 2020-04-24.

- Ohlander, A. (2010). *Kvinnor, män och jämställdhet i läromedel i historia: en granskning på uppdrag av Delegationen för jämställdhet i skolan*. Stockholm: Fritze
- Olofsson, H. (2010). *Fatta historia: En explorativ fallstudie om historieundervisning och historiebruk i en högstadielklass*. Karlstad: Karlstads universitet.
- Olsson, A. (2014). *Läroboken i historieundervisningen: en fallstudie med fokus på elever, lärare och läroboksförfattare*. Umeå: Umeå universitet.
- Peck, C. L. (2011). "Ethnicity and students' historical understandings". I P. Clark (red.), *New possibilities for the past: Shaping history education in Canada*. Vancouver: UBC Press.
- Pingel, F. (2010). *UNESCO Guidebook on Textbook Research and Textbook Revision*. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- Rosenzweig, R. & Thelen, D. P. (1998). *The presence of the past: popular uses of history in American life*. New York: Columbia Univ. Press.
- Rüsen, J. (2004). "Historical Consciousness: Narrative Structure, Moral Function, and Ontogenetic Development". I Seixas, P. (red), *Theorizing Historical Consciousness*. Toronto: University of Toronto Press.
- Rüsen, J. (2005). *History: narration, interpretation, orientation*. New York.
- Sandberg, K. (2019). "Manligt och kvinnligt i skolämnet historia. Vad har det för konsekvenser för elevernas historiekultur?" *Norddidactica* 2019:1.
- Sandberg, K. (2014). *Möte med det förflutna: digitaliserade primärkällor i historieundervisningen*. Forskarskolan Historiska medier. Umeå: Umeå universitet
- Sawilowsky, S.S. (2009). New effect size rules of thumb. *Journal of Modern Applied Statistical Methods*, 8(2).
- Semmet, S. (2012). "Controversiality and consciousness: Contemporary history education in Germany". I Taylor, T. & Guyver, R. (red). *History Wars and the Classroom: Global perspectives*. Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Skolverket (2020). <https://www.skolverket.se/undervisning/grundskolan/loroplan-och-kursplaner-for-grundskolan/sa-anvander-du-laroplanen-for-grundskolan>. Hämtad 2020-10-01.
- Skolverket (2020). *Databas SIRI*: <https://www.skolverket.se/skolutveckling/statistik/sok-statistik-om-forskola-skola-och-vuxenutbildning?sok=SokC>. Hämtad 2020-04-24
- Skolverket (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2000). *Grundskolan: kursplaner och betygskriterier*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2006). *Könsskillnader i måluppfyllelse och utbildningsval*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2000). *Kursplaner och betygskriterier 2000*. Stockholm.
- SOU (2010:52). *Biologiska faktorer och könsskillnader i skolresultat*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SOU (2009:64). *Flickor och pojkar i skolan – hur jämställt är det? Delbetänkande av Delegationen för jämställdhet i skolan*. Stockholm: Fritze.

- Seixas, P. (2004). *Theorizing Historical Consciousness*. Toronto: University of Toronto Press.
- Shemilt, D. (2009): "Drinking an Ocean and Pissing a Cupful". I Symcox & Wilschut (red.), *National History Standards. The Problem of the Canon and the Future of Teaching History*. Charlotte: Information Age Pub.
- Smith, A. D. (1991). *National identity*. London: Penguin
- Stearns, P, Seixas P. & Wineburg, S. (2000). *Knowing, teaching, and learning history: National and international perspectives*. New York: New York University Press.
- Tennant, A., & Pallant, J. F. (2007). "DIF matters: a practical approach to test if differential item functioning makes a difference". *Rasch measurement transactions*, 20(4).
- UKÄ (2018). Statistiska meddelanden, UM 46, SM 1841: <https://www.uka.se/download/18.7edd426c16658763f4b9e26/1542725338190/2018-11-21-statistiskt-meddelande-sokande-och-antagna-till-hogskoleutbildning-grundniva-och-avancerad-niva-hostterminen-2018.pdf>. Hämtad 2020-04-24.
- Utbildningsdepartementet (1994). *Kursplaner för grundskolan*. Stockholm.
- VanSledright, B. & Limon, M. (2006). "Learning and teaching social studies: A review of cognitive research in history and geography". I Alexander, P. A. & Winne, P. H. (red). *Handbook of educational psychology*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Virta, A. (1997). "Evaluering, kunskap och historieuppfattning". I Karlegård, C. & Karlsson, K-G (red.), *Historiedidaktik*, Lund: Studentlitteratur.
- Wernersson, I. (2010). *Könsskillnader i skolprestationer - idéer om orsaker?* Stockholm: Fritze.
- Wertsch, J. (2000) "Is it Possible to Teach Beliefs, as Well as Knowledge about History?". I Stearns, P, Seixas, P. & Wineburg, S. (red), *Knowing, Teaching & Learning History. National and International Perspectives*. New York
- Wertsch, J.V. (2002). *Voices of collective remembering*. Cambridge, U.K.: Cambridge University Press.
- Wilkinson, M.L.N (2014). "Helping Muslim boys succeed: the case for history education". *The Curriculum Journal*, 25:3, s. 396-431.
- White, H. (1973) *Metahistory: The historical imagination in nineteenth-century Europe*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- White, H. (1978). *Tropics of Discourse: Essays in cultural criticism*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Zander, U. (2001). *Fornstora dagar, moderna tider: bruk av och debatter om svensk historia från sekelskifte till sekelskifte*. Lund: Lunds universitet.
- Zimmerman, F. (2019). *Pojkar i skolan: vad lärare och andra vuxna behöver veta för att fler pojkar ska lyckas i skolan*. Stockholm: Liber.
- Zimmerman, F. (2018). *Det tillåtande och det begränsande: en studie om pojkars syn på studier och ungdomars normer kring maskulinitet*. Göteborg: Göteborgs universitet.



Författare

Fredrik Alvén är universitetslektor i historia och historiedidaktik vid Malmö universitet. Hans forskning har behandlat såväl bedömning i som moraliska aspekter av historieämnet. Fredrik har erfarenhet av undervisning på högstadiet och han har även arbetat med nationella provet för årskurs 9. Bland senare publikationer kan nämnas "Bias in teachers' assessments of students' historical narratives", *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, 16:2 (2019). E-postadress: fredrik.alven@mau.se

Niklas Ammert är professor i historia med inriktning mot utbildningsvetenskap vid Linnéuniversitetet. Hans forskning rör sig inom det historiedidaktiska fältet och behandlar hur människor möter historia och hur historia kommuniceras, förmedlas, används och har använts i undervisning, samhällsdebatt och i kultursektorn. Sedan 2018 leder han projektet "History and moral encounters". Niklas Ammert har arbetat som lärare i historia och samhällskunskap, främst på grundskolans högstadium. Bland senare publikationer kan nämnas *Externa historieprov: En studie av validitetsfrågor* (2019), författad tillsammans med Per Eliasson. E-postadress: niklas.ammert@lnu.se

Lars Andersson Hult är lektor i de samhällsorienterande ämnenas didaktik vid Högskolan Kristianstad. I sin forskning har han bland annat behandlat varför elever och blivande historielärare uppfattar, beskriver och använder historia på olika sätt. Lars har arbetat som gymnasielärare i Eslöv. I fjorton år var han ordförande i Historieläraarnas förenings Skånekrtes och har även varit medlem i riksstyrelsen. Bland publikationer kan nämnas avhandlingen *Historia i bagaget. En historiedidaktisk studie om varför historia uttrycks i olika former* (2016). E-postadress: lars.andersson@hkr.se

Mikael Berg är universitetslektor i Pedagogiskt arbete vid Högskolan Dalarna. Mikael's forskning har bland annat behandlat möjligheterna att utveckla skolnära historiedidaktiska begrepp. Han har även riktat forskningsintresse mot bedömningsfrågor inom skolämnena historia och samhällskunskap i en kunskapsideologisk mening. Mikael har erfarenhet av undervisning på gymnasiet i historia, samhällskunskap och religionskunskap. Bland senare publikationer kan nämnas "Bedömning som ett kunskapsideologiskt ställningstagande: lärares bedömningsstrategier och samhällskunskapsämnets laborativa, analytiska och avgränsade kunskapsinnehåll", *Norddidactica*, 2020, No. 3. E-postadress: mbg@du.se

Mikael Bruér är adjunkt och doktorand i historia och historiedidaktik vid Malmö universitet. Hans forskning är inriktad mot digitalisering av historieundervisningen. Han har tidigare arbetat som historielärare på högstadiet och har även varit verksam som läromedelsförfattare. Mikael arbetar med digitaliseringen av nationella provet för årskurs 9. E-postadress: mikael.bruer@mau.se

Kristina Kakoulidou är adjunkt och forskarstuderande i historia med didaktisk inriktning vid Linnéuniversitetet. Hennes forskning behandlar helhetsbedömningar i gymnasieskolans kurs Historia 1b. Kristina är gymnasielärare i historia och svenska och har förutom egen undervisningserfarenhet regelbundna kontakter med verksamma historielärare i såväl gymnasieskolan som i grundskolan genom VFU-besök och som ledare för "Nätverket för historielärare" vid Linnéuniversitetet. E-postadress: kristina.kakoulidou@lnu.se

David Ludvigsson är biträdande professor i historia vid Linköpings universitet. Hans forskning har behandlat historiedidaktik, historiebruk, utbildningshistoria och idrottshistoria. Han arbetar med lärarutbildning och har erfarenhet av historieundervisning i grundskola, gymnasium och (främst) högskola. 2015–2020 var David ordförande för Historielärarnas förening. Bland senare publikationer kan nämnas "Bort med antiken eller fler timmar till historieämnet? 2019 års revidering av grundskolans kursplan i historia", i *Historielärarnas förenings årsskrift* 2020. E-postadress: david.ludvigsson@liu.se

Hans Olofsson är fil. dr och adjunkt i historia vid Karlstads universitet. Han har erfarenhet av historieundervisning i grundskola och gymnasium och har producerat läromedel. Hans sitter i styrelsen för Historielärarnas förening och har även arbetat med nationella provet i historia i årskurs 6. Ett återkommande tema i hans forskning rör förhållanden mellan historiekulturen i samhället och genomförd historieundervisning. Bland senare publikationer kan nämnas avhandlingen *Historia på högstadiet. Historiekulturella yttringar i och utanför ett klassrum i Sverige hösten 2009* (2019). E-postadress: hans.olofsson@kau.se

Anders Persson är lektor i historia vid Högskolan Dalarna. I sin forskning har han återkommande berört frågan om skolämnet historias mening och historieundervisningens potentiella kunskapsbidrag. Anders har arbetat som gymnasielärare i historia. Sedan 2020 är han ordförande i Historielärarnas förening. Bland senare publikationer kan nämnas "Kolonisatör eller turist? Frågor och arbetsuppgifter i svenska historieläromedel under en tid av kunskapsideologisk förhandling", *Nordic Journal of Educational History*, 6:2 (2019). E-postadress: ape@du.se

David Rosenlund är universitetslektor i historia och historiedidaktik vid Malmö universitet. Hans forskning behandlar historieämnet ur såväl kursplane-, bedömnings-, och elevperspektiv. David har en bakgrund som gymnasielärare i historia och samhällskunskap. Han har även arbetat med provkonstruktion i historia på uppdrag av Skolverket. Bland senare publikationer kan nämnas "Powerful knowledge and equity: How students from different backgrounds approach procedural aspects of history in large-scale testing", *Nordidactica* 2019, No. 2. E-post: david.rosenlund@mau.se

Joel Rudnert är universitetslektor i historiedidaktik vid Malmö universitet. Hans forskning har behandlat yngre barns lärande i historia. Han intresserar sig också för bedömning och provkonstruktion och arbetar med nationella provet för årskurs 9. Joel har erfarenhet av undervisning i grundskolan. Bland senare publikationer kan nämnas avhandlingen *Bland sten-oxor och tv-spel: Om barn, historisk tid och när unga blir delaktiga i historiekulturen* (2019). E-postadress: joel.rudnert@mau.se

Johan Samuelsson är docent och universitetslektor i historia vid Karlstads universitet. Hans forskning har behandlat historiedidaktik, historiebruk och utbildningshistoria, och han leder nu det VR-finansierade forskningsprojektet "Lärare i gränslandet mellan folkskola, läroverk och enhetsskola". Johan har varit projektledare för nationella proven i årskurs 6. Bland hans publikationer kan nämnas "Elevens ämne: Kontextuella perspektiv på bedömning och historia i mångkulturella klassrum", i *Att ständigt bli bedömd* (2017). E-postadress: johan.samuelsson@kau.se

Susanne Staf är lektor med inriktning mot likvärdighet i språk- och kunskapsutveckling vid Center för Skolutveckling i Göteborg med adjungering vid Göteborgs universitet. Hennes forskning behandlar läsning och textproduktion i historieämnet på grundskolan med särskilt fokus på elevers skrivande. Susanne har mångårig erfarenhet av undervisning i gymnasiet och på lärarutbildningen. Hennes senaste publikation är avhandlingen *Skriva historia – literacy-förväntningar och elevtexter i grundskolans historieämne* (2019). E-post: susanne.staf@educ.goteborg.se; susanne.staf@ped.gu.se

Joakim Wendell är fil. dr i historia och arbetar som adjunkt vid Karlstads universitet samt som gymnasielärare i historia. Han har arbetat med nationella provet i historia för årskurs 6. Bland senare publikationer kan nämnas *Teaching and Learning Historical Explanation. Teacher and Student Cases from Lower and Upper Secondary History* (2020). E-postadress: joakim.wendell@kau.se

Skrifter från Forum för ämnesdidaktik, Linköpings universitet

1. Martinsson, Bengt-Göran & Suzanne Parmenius Swärd (red.), *Ämnesdidaktik – dåtid, nutid och framtid. Bidrag från femte rikskonferensen i ämnesdidaktik vid Linköpings universitet 26–27 maj 2010*. 2011.
2. Johnsson Harrie, Anna, *De samhällsvetenskapliga ämnenas didaktik. Rapport från en inventering*. 2011.
3. Johnsson Harrie, Anna & Hans Albin Larsson (red.), *Samhällsdidaktik – sju aspekter på samhällsundervisning i skola och lärarutbildning*. 2012.
4. Hallström, Jonas, Magnus Hultén & Daniel Löwheim (red.), *Teknik som kunskapsinnehåll i svensk skola*. Hedemora: Gidlunds. 2013.
5. Axell, Cecilia, *Teknikundervisningen i förskolan: En internationell utblick*. 2013.
6. Ludvigsson, David (red.), *Kritiska perspektiv på historiedidaktiken: Bidrag från Sjunde årliga konferensen inom det nationella nätverket för historiedidaktisk forskning, Linköpings universitet den 23–24 april 2013*. 2013.
7. Rosén, Christina, Per Simfors & Ann-Kari Sundberg (red.), *Språk och undervisning. Bidrag från ASLA-symposiet i Linköping 11–12 maj 2012*. 2013.
8. Ludvigsson, David & Alan Booth (eds), *Enriching History Teaching and Learning: Challenges, Possibilities, Practice. Proceedings of the Linköping Conference on History Teaching and Learning in Higher Education*. 2015.
9. Englund Bohm, Anna, Catarina Jeppsson & Joakim Samuelsson, *Att lära matematik med estetiska lärprocesser*. 2018.
10. Faskunger, Johan, Anders Szczepanski & Petter Åkerblom, *Klassrum med himlen som tak: En kunskapsöversikt om vad utombusundervisning betyder för lärande i grundskolan*. 2018.
11. Faskunger, Johan, Anders Szczepanski & Petter Åkerblom, *Teaching with the Sky as a Ceiling: A review of research about the significance of outdoor teaching for children's learning in compulsory school*. 2018.
12. Muhrman, Karolina (red.), *Ämnesdidaktik vid Linköpings universitet*. 2020.
13. Ludvigsson, David & Lars Andersson Hult (red.), *Att bedöma i historieämnet. Perspektiv på historisk kunskap, bedömning och prov*. 2021.

Skriftserien ges ut av Forum för ämnesdidaktik inom utbildningsvetenskap vid Linköpings universitet. Skrifterna finns elektroniskt publicerade på Linköping University Electronic Press: www.ep.liu.se