



Examensarbete  
Vårterminen 2001

**MALMÖ HÖGSKOLA**  
Gymnasieläroarutbildningen

Författare: Anders Hallberg och Petra Williamson  
Handledare: Per Eliasson

Undersökning av gemensamt slutprov i  
Historia A  
vårterminen 2000  
på Bergagymnasiet i Eslöv

## Innehållsförteckning

1. Inledning.....	3
1.1 Presentation av examensarbetets innehåll.....	3
1.2 Presentation av det gemensamma slutprovet i historia.....	3
1.3 Syfte.....	5
1.4 Metod.....	5
1.5 Forskningsläge.....	6
2. Vad tyckte eleverna om det gemensamma slutprovet i historia?.....	7
2.1 Fördelar.....	7
2.2 Nackdelar.....	7
2.3 Skulle du vilja ha ett sådant slutprov igen? Är det bättre eller sämre än att ha mindre delprov under kursens gång?.....	8
2.4 När fick du veta att det skulle komma ett gemensamt avslutande prov för alla?.....	8
2.5 Fick du information om att provet var frivilligt? Om ja, varför beslutade du dig för att skriva provet?.....	9
2.6 Övriga synpunkter.....	9
2.7 Diskussion.....	9
3. Vad tyckte de undervisande historielärarna om det gemensamma provet i historia?... 11	
3.1 Idén om ett gemensamt slutprov.....	11
3.2 Lärarnas inställning till provet.....	11
3.3 Fördelar med ett slutprov i historia.....	12
3.4 Nackdelar med ett slutprov i historia.....	13
3.5 Lärarnas samsyn kring hur provet skulle utformas.....	14
3.6 Lärarnas åsikter om provets utformning.....	14
3.7 Planering av undervisningen.....	15
3.8 Övriga synpunkter.....	15
3.9 Diskussion.....	16
4. Diskussion.....	18
5. Sammanfattning.....	22
6. Referenser.....	23
7. Bilagor.....	24
7.1 Enkät till eleverna.....	24
7.2 Frågeformulär till lärarna.....	24
7.3 Statistiksammanställning.....	24

# 1. Inledning

## 1.1 Presentation av examensarbetets innehåll

På Bergagymnasiet i Eslöv genomfördes våren 2000 ett gemensamt slutprov vid avslutandet av kursen Historia A. Detta fick vi, Petra och Anders, höra talas om då vi gjorde vår första praktik på Bergagymnasiet hösten 2000. Ämnesläraren, tillika huvudläraren i historia, Lars Andersson, föreslog oss att ägna examensarbetet åt att utvärdera detta prov. När det visade sig att vi skulle ha även vår andra praktik på Bergagymnasiet och vi därtill fick Lars Andersson som handledare var valet av ämne för examensarbetet i det närmaste avgjort.

Vårt arbete bygger på frågor till historielärare och elever på skolan. Enkätfrågorna har för elevavsnittet (avsnitt 2) fått utgöra rubriker och är grundstomme i läraravsnittet (avsnitt 3) och arbetet är därför disponerat enligt följande. Inledningsvis ges en presentation av provet och arbetet med det på skolan före och efter provtillfället varpå följer avsnitt om syfte och metod. Härefter redovisar vi i separata avsnitt vad eleverna tyckte om det gemensamma provet följt av en diskussion för att sedan redovisa vad lärarna ansåg, även det följt av en diskussion. Vi redogör i en avslutande diskussion för de slutsatser vi dragit och ger våra synpunkter på gemensamma prov i historia och om sådana kan vara aktuella även för andra gymnasieskolor med de för- och nackdelar detta innebär.

## 1.2 Presentation av det gemensamma slutprovet i historia

Gymnasieskolans kurs Historia A omfattar 100 gymnasiepoäng. Denna kurs lästes läsåret 1999/2000 av 303 elever vid Bergagymnasiet i Eslöv.<sup>1</sup> Alla klasser deltog emellertid inte i det gemensamma slutprovet.<sup>2</sup> De program som de provskrivande eleverna representerade var Samhällsvetenskapliga programmet och Naturvetenskapliga programmet.<sup>3</sup> Samtliga SP1:or och NV1:or kunde delta, men därmed inte sagt att alla elever skrev. Förutom ett visst sedvanligt bortfall till följd av sjukdom eller dylikt var provet frivilligt i vissa klasser. I andra klasser var provet däremot obligatoriskt.

En för alla elever gemensam utgångspunkt var att ingen skulle riskera att sänka sitt betyg i historia om provresultatet skulle visa sig vara mindre lyckat. I stället var slutprovet en möjlighet att höja betyget och något flertalet elever kunde tjäna på, men framför allt de som enligt sin undervisande lärare stod och vägde mellan två betygssteg. Eleverna fick således veta sitt ungefärliga betyg i historia innan skrivtillfället och en del kunde själva fatta beslut om att skriva eller inte medan andra var tvungna att

---

<sup>1</sup> Statistikmaterial för Bergagymnasiet från SCB.

<sup>2</sup> De klasser som inte deltog hade det gemensamt att de läst Historia A i årskurs 3 och alla slutbetyg skulle skrivas in i tid till studentexamen varför det inte passade i tiden för dem att skriva.

<sup>3</sup> Alla uppgifter i avsnitt 1.2 kommer från själva provmaterialet eller samtal med ämneslärare Lars Andersson om inget annat anges. Eftersom denna typ av prov ska genomföras fler gånger på skolan, närmast i maj 2001, har vi inte möjlighet att ha vare sig provet eller bedömningsgrunderna för provet vårterminen 2000 som bilaga i vårt arbete.

skriva.<sup>4</sup> De som riskerade att få IG fick en extra uppmaning att genomföra provet och förhoppningsvis bättra på sitt betyg. Totalt skrev 182 elever från nio klasser provet.

Provet, frågor och bedömningsgrunder, har helt och hållet sitt ursprung i Finland. Där används provet i studentexamen.<sup>5</sup> Det prov som användes vid Bergagymnasiet bestod av frågor hämtade från flera års finska studentexamina. För frågeurvalet och sammanställningen av provet svarade huvudläraren i historia på skolan ensam. Man var bland historielärarkollegorna överens om att det var bäst att inte känna till frågorna i förväg. Detta dels av hemlighetsskäl visavi eleverna, dels för att undervisningen skulle kunna styras i någon riktning.

Provet bestod av 20 frågor varav fem dessutom var sammansatta av mellan två och nio frågealternativ att välja mellan. Allt som allt var det 37 frågor. Av dessa frågor skulle eleverna välja fem att besvara. Såväl svarspapper som papperen med provfrågorna skulle lämnas in när eleven avslutade skrivningen.

Svaren på frågorna poängsattes med mellan noll och sex poäng. Maximipoäng var 30. Ett första förslag till betygsgränser från huvudläraren i historia löd MVG 25, VG 18 och G 10 poäng. Detta ändrades i samråd efter rättningen. Betygsgränserna blev därför slutligen MVG 15, VG 11 och G 7 poäng. Anledningen härtill var att lärarna ansåg att den ursprungliga betygsgraderingen skulle bli för hård gentemot eleverna.

Rättningen gick till så att de undervisande historielärarna rättade varandras elevers prov. Detta som ett sätt att undvika att andra kunskaper om eleverna än de som framgick av provsvaren skulle spela in vid rättningen. Av de sju lärarna hade två stycken undervisning i två klasser vardera.

Bedömningsgrunderna för varje fråga angav vad som krävdes för att anses som ett tillfredsställande (T) svar eller ett berömligt (B). En poängsumma mellan noll och fyra poäng på en fråga var lika med T.<sup>6</sup> Mellan fem och sex poäng meriterade till bedömningen B. Bedömningsgrunderna utgjordes för varje fråga av några rader med instruktioner om sådant som eleven måste ha tagit upp i sitt svar för att motsvara nivåerna T och B.

Anledningen till att de finska studentexamensproven användes var att de var på svenska och att det fanns bedömningsgrunder till frågorna. Den provansvarige läraren gjorde en del språkliga ändringar för att få bort i hans ögon alderdomliga eller av annat skäl möjligen svärbegripliga eller för eleverna okända ord. Tanken med detta var självfallet att ingen elev skulle avstå från att besvara en fråga därför att det var oklart vad det frågades efter.

---

<sup>4</sup> I underavsnitt 3.5 behandlas frivillighetsaspekten ur elevernas perspektiv.

<sup>5</sup> För mer information om studentexamen i Finland och exempel på frågor se [www.minedu.fi/yo-tutkinto/yhtiedru.html](http://www.minedu.fi/yo-tutkinto/yhtiedru.html) och [www.internetix.fi/svenska/ruotsi-yot/historia/index.htm](http://www.internetix.fi/svenska/ruotsi-yot/historia/index.htm).

<sup>6</sup> I bedömningsmallen har man vitsorden tillfredsställande och berömligt, vilka i sig inte har direkt betydelse för slutbetyget, utan G, VG och MVG är helt beroende av den sammanlagda poängsumman på provet.

## 1.3 Syfte

Syftet med detta examensarbete är att göra en undersökning av det gemensamma slutprovet efter kursen Historia A. De frågor vi söker svar på är

- a) hur genomförde man det gemensamma provet i historia? och
- b) vad anser de inblandade historielärarna om provet och resultatet därav och vad anser de elever som skrev provet?

Vi har valt att utgå från dessa frågor av flera skäl. För det första är detta examensarbete ett beställningsuppdrag av främst huvudläraren i historia på Bergagymnasiet. För det andra är frågorna också valda efter beaktande av synpunkter från andra historielärare på skolan. För det tredje stod det tidigt klart att dessa frågor var centrala och relevanta i en undersökning av detta slag.

För tydlighetens skull bör påpekas att vi inte har för avsikt att noggrannare analysera provets utformning eller söka bedöma i vilken omfattning det svarar mot kursplanen för Historia A. De resonemang som kommer att föras om provets utformning blir i så fall då elevernas eller lärarnas svar på våra frågor kommer in på detta ämne. Eftersom vi inte har möjlighet att bifoga vare sig provet i sin helhet eller bedömningskriterierna kan vi inte redovisa någon avstämning gentemot kursplanen. Detta har inte heller varit vårt syfte med arbetet. En diskussion kring provets utformning inför nästa läsår kommer sannolikt att äga rum på Bergagymnasiet när denna undersökning har nått skolans historielärare och det andra gemensamma avslutande A-kursprovet skrivits och rättats nu i vår.<sup>7</sup>

Vi ämnar inte heller statistiskt belägga vilka frågor som eleverna tyckte var svåra eller på något sätt rangordna elevernas resultat<sup>8</sup>, utan hålla oss till just en beskrivning och tillfoga våra egna kommentarer och tankar utifrån vad vi får veta om projektet

## 1.4 Metod

Den metod vi valt är att intervjua lärarna (som i förväg fick ut de frågor vi ville ha svar på) och att genom enkäter få in åsikter från eleverna. Urvalet är slumpmässigt och består av elever från samtliga klasser som deltog i provet. Dessutom har vi samtalat med ett dussin elever i grupp om provet.

Denna grupp hade besvarat enkäten sedan tidigare och var väl förberedd inför samtalet. Totalt har vi gjort åtta intervjuer med lärare (inklusive provansvarige Lars Andersson) och fått in 39 enkätsvar (av 45 utdelade enkäter) från elever.

Examensarbetet blir i första hand beskrivande. Vi söker redogöra för vad man gjort, hur man gjort och vilka överväganden som gjorts under arbetets gång samt vilka åsikter som lärare och elever har om provet och arbetet med det. Dessutom vill vi förmedla de inblandades tankar inför en upp-

---

<sup>7</sup> För en diskussion kring gemensamma prov i historia på det nationella planet med utgångspunkt i bland annat kursplaner, betygskriterier och provkonstruktion hänvisas till examensarbetet *Nationellt prov i historia?* av Mikael Jönsson, Reine Larsson och Joakim Ljunggren vilket finns med bland våra referenser.

<sup>8</sup> Det finns för övrigt ingen statistik sammanställd över detta. Den statistik vi har gäller vilka frågor som besvarades av hur många elever i de olika klasserna samt betygsstatistik från SCB.

repling av slutprovet och vilka lärdomar man dragit inför framtiden och därmed indirekt även för eventuellt andra gymnasieskolor där ett sådant här prov kan vara eller bli aktuellt.

Några påpekanden om svårigheterna till följd av vårt val av metod är på sin plats innan de deskriptiva och diskuterande avsnitten tar vid. För det första låg tiden för skrivningsdatum nästan ett helt år tillbaka i tiden när vi delade ut våra enkäter till eleverna. Det hade naturligtvis varit önskvärt att eleverna besvarade en snarlik enkät i anslutning till eller kort efter provtillfället när provet ännu var helt aktuellt. För det andra fick inte eleverna behålla provfrågorna, utan måste lämna in dem. Detta medför att ingen av de elever som besvarat vår enkät kunnat friska upp sina kunskaper om provet som ett led i enkätbesvarandet. Att båda dessa omständigheter ligger utom vår möjlighet att ändra på behöver knappast nämnas, men läsaren bör hålla detta i minnet vid läsningen av avsnitt 2.

## 1.5 Forskningsläge

Gemensamma prov i historia i gymnasiet är möjligen ett ämne som diskuteras historielärare emellan, men några mer omfattande spår i tryckt form finns det inte, åtminstone inte om man, som vi, intresserar sig för svenska förhållanden.

I "Evaluering, kunskap och historieuppfattning" diskuterar Arja Virta vikten av att som lärare vara medveten om vad det är man vill utvärdera genom prov i historia. Framför allt betonar hon skillnaden mellan att rätta provsvar med beaktande av detaljkunskaper och att se till hur svaret är uppbyggt, alltså strukturen på svaret och huruvida den visar på verkligen tillägnad historiekunskap.<sup>9</sup>

Den amerikanska historieundervisningen utvärderas i *The History Teacher* vol. 28, no. 3 i en rad artiklar av skilda lärare och forskare inom utbildningsvetenskap. Framför allt diskuterar man de nationella mål och styrdokument (*The National Standards for United States History and World history*) som finns för historieundervisningen, dels inom amerikansk historia, dels inom allmän historia. C. Frederick Risinger tar i sin artikel "The National History Standards: A View from the Inside" upp diskussionen kring kvalitativ inriktning inom historieämnet, där lärare i första hand lägger tonvikten på analyserande historieinlärning i stället för ren faktakunskapsinlärning.<sup>10</sup>

I *Prov och provkonstruktion* går Ingemar Wedman igenom hur prov brukar se ut i skolan och hur prov används där. Han redovisar olika sätt att gå till väga i rättningsarbetet och påpekar hur sällan lärare utnyttjar möjligheten av att i den fortsatta undervisningen dra nytta av de felaktiga svar som eleverna lämnat in.<sup>11</sup>

Gunilla Svingby redovisar i *Proven, kunskapen och undervisningen. Samhällsorienterande ämnen. Årskurs 9* en undersökning av högstadielärares och deras lärares syn på kunskap, undervisning och prov. Un-

---

<sup>9</sup> Virta, Arja "Evaluering, kunskap och historieuppfattning" (s. 163–182) i *Historiedidaktik*, red. av Christer Karlegård och Klas-Göran Karlsson. Studentlitteratur, Lund, 1997

<sup>10</sup> Risinger, Frederick "The National History Standards": A View from the Inside" (s. 387–393) i *The History Teacher*, vol. 28 number 3. California State University, Long Beach, 1995.

<sup>11</sup> Wedman, Ingemar *Prov och provkonstruktion*. Utbildningsförlaget, Stockholm, 1998.

dersökningen omfattar 1400 elever från 60 skolor och 104 lärare från dessa skolor. Svingby redogör för elevers och lärares skilda åsikter om sådant som reellt elevinflytande, provutformning och kunskapssyn samt skillnaden mellan vad lärarna vill med sin undervisning och vad som faktiskt sker i undervisningen. Författaren tar också upp provutformning och lärares reflektion i samband med prov.<sup>12</sup>

I examensarbetet *Nationellt prov i historia? Utvärdering och bildningsideal i historieämnet i dagens gymnasieskola* av Mikael Jönsson, Reine Larsson och Joakim Ljunggren undersöker man vilken betydelse ett nationellt prov i historia skulle kunna ha för kvalitetssäkring och utvärdering av historieämnet. Författarna kommer fram till att det för närvarande brister både vad gäller utvärdering och kvalitetssäkring inom historieämnet framför allt på nationell nivå i dagens svenska gymnasieskola. Man anser vidare ett nationellt prov skulle kunna förstärka utvärderingen av historieämnet samt förbättra undervisningen och styra den mot en kvalitativ inriktning. I en mindre enkät har författarna undersökt hur lärare och elever ställer sig till ett nationellt prov i historia. Undersökningen ger inget entydigt svar, men pekar på att det finns en motvilja till ett sådant prov framför allt bland elever men även bland lärare, i synnerhet bland de äldre i kollegiet.<sup>13</sup>

## 2. Vad tyckte eleverna om det gemensamma slutprovet i historia?

### 2.1 Fördelar

Vi frågade helt öppet efter fördelarna med provet (och likaså efter nackdelarna, se underavsnitt 2.2) och angav inga svarsalternativ för eleverna att välja mellan.

Det som kring hälften av eleverna nämnde som mest tilltalande var att det fanns flera frågealternativ att välja mellan. En fördel enligt flera var också att det var bra att kunna höja sitt betyg, men inte riskera att sänka det. Varierande antal röster fick sådana angivna fördelar (nedan uppräknade utan inbördes rangordning) som att

- det gick att testa, alternativ visa, sina kunskaper
- jämförelsemöjligheten mellan elever ger rättvisare betyg
- det var frivilligt
- bedömningen var gemensam oavsett vilken undervisande lärare man hade
- svaren inte krävde detaljer som årtal eller dylikt
- detta slags prov kräver mer av eleven än enbart pluggande dagen innan provet

### 2.2 Nackdelar

Eleverna räknade upp fler nackdelar än fördelar med provet, men det fanns ingen nackdel som nämndes av så många att den kan utnämnas till att väga tyngst. I stället var det följande nackdelar ett

---

<sup>12</sup> Svingby, Gunilla. *Proven, kunskapen och undervisningen. Samhällsorienterande ämnen. Årskurs 9*. Skolverkets rapport 138. Skolverket, Stockholm, 1998.

<sup>13</sup> Jönsson, Mikael, Larsson, Reine och Ljunggren, Joakim. *Nationellt prov i historia? Utvärdering och bildningsideal i historieämnet i dagens gymnasieskola*. Examensarbete, Lärarhögskolan, Malmö, 1999

varierande antal elever valde att ta upp. (Här redovisade utan inbördes rangordning.) Nackdelar med provet var att

- olika saker hade tagits upp av de olika lärarna och därför kunde man inte välja bland alla frågor
- frågorna krävde mycket utförliga svar
- det borde ha funnits några mindre krävande frågor också
- man behövde inte gå på en enda historielektion för att klara av provet. Har man kunnat vissa saker innan så kunde man klara provet.
- man inte fick reda på hur många poäng man behövde för de olika betygen
- det var svårt att komma ihåg sådant som man läste tidigt under kursen
- man bara behövde behärska vissa områden bra eftersom det räckte att besvara några frågor. Ingen chans gavs att visa bred historisk kunskap och allmänbildning. De som kan lite om mycket ska få visa det.
- det var mycket och/eller svårt att läsa till provet alternativt för mycket att plugga in
- det var svårt att få poäng
- man kan ha en dålig dag
- vi inte fick välja att göra provet utan var tvungna medan andra fick välja att göra det eller inte
- att det var svåra alternativ
- alla ämnen inte passar alla

### 2.3 Skulle du vilja ha ett sådant slutprov igen? Är det bättre eller sämre än att ha mindre delprov under kursens gång?

Alla elever svarade inte på alla frågor och redovisningen av svaren är därför inte heltäckande. (Detta gäller främst även den andra frågan under 2.3 samt frågorna under 2.4 och 2.5.) På frågan skulle du vilja ha ett sådant slutprov igen? svarade elva stycken ja och åtta stycken nej. På frågan är det bättre eller sämre än att ha mindre delprov under kursens gång? svarade fyra att det var bättre medan 19 angav att det var sämre.

Flera elever nöjde sig inte med att svara ja eller nej utan kommenterade sina svar utförligare. Åtta stycken menade att det var bra med både och, det vill säga delprov och ett avslutande prov. De andra kommentarerna som togs upp var att

- det är bättre att läsa på till mindre delar
- delproven måste få vara kvar
- det är svårt att sammanställa ett sådant här prov eftersom klasserna inte har exakt samma undervisning

### 2.4 När fick du veta att det skulle komma ett gemensamt avslutande prov för alla?

Svaren på frågan när fick du veta att det skulle komma ett gemensamt avslutande prov för alla? fördelades på 13 kommer inte ihåg/minns inte, 16 i god tid och sex en kort tid (omkring en månad) innan. Den vaga preciseringen i tid kan nog till stor del förklaras med att det förflutit omkring ett år sedan denna information gavs och att det ur elevernas synvinkel snarare är provdatumet som läggs på



minnet än tidpunkten för offentliggörandet av att det ska äga rum ett prov. En elev gav emellertid en mer precis uppgift i sitt enkätsvar, nämligen i ”början av februari, när skrivschemat kom ut”.<sup>14</sup>

## 2.5 Fick du information om att provet var frivilligt? Om ja, varför beslutade du dig för att skriva provet?

Det var 19 elever som angav att de fick information om att provet var frivilligt. Sex elever fick inte den informationen och för dem blev provet obligatoriskt. Tre elever skrev att de fått veta att provet var frivilligt, men att de borde/skulle skriva det ändå. ”Vår lärare sade att provet var frivilligt men /.../ hade bestämt att vi skulle göra det för alla i klassen fick göra det så man bestämde inte själv” kommenterar en elev. Resterande skrev att de inte minns eller så vet de ej.

Som svar på den andra delen av frågan, om anledningen till att de gjorde provet trots att det var frivilligt, skrev de flesta att det berodde på att betyget enbart kunde höjas, inte sänkas. En elev motiverade sitt handlande med att läraren ville att eleven skulle visa sina kunskaper och en annan framförde att skälet var egenviljan att visa sina kunskaper.

## 2.6 Övriga synpunkter

Vid vårt gruppsamtal med ett dussin elever hade vi möjlighet att ställa en del följdfrågor och få in fler synpunkter. Provet var svårt att läsa på till, menade flera. En elev sade att läraren rekommenderat dem att läsa de korta sammanfattningarna i slutet av varje avsnitt i läroboken. Genast invände då en annan att sådana sammanfattningar fanns inte i den bok de hade använt sig av. Genomgående för samtalet blev därefter rättvisekravet, vilket eleverna betonade starkt. Med olika lärare och olika läroböcker kommer lektionernas innehåll att variera och därmed vad de olika lärarna väljer att lägga vikt vid i sin undervisning. Härigenom kommer vissa elever att kunna svara på flera frågor än andra elever. Ett steg på vägen mot att utjämna dessa skillnader var det därför att det var en lärare som inte själv hade någon A-kurs det läsåret som satte samman provet.

Beträffande provets utformning önskade eleverna att provet inte enbart skulle bestå av essäfrågor som kräver ganska långa svar, utan de såg gärna att det ingick ett antal mindre omfattande frågor också. Det skulle vidare finnas en möjlighet att skriva G, VG eller MVG, alltså en slags gradering av frågorna.

## 2.7 Diskussion

Det är uppenbart att den relativt positiva inställningen till provet bland eleverna bygger på två förutsättningar. För det första att valmöjligheten avseende frågorna är stor och för det andra att betyget inte kunde sänkas. Ändras provet till att vara mera styrt till att exempelvis en del frågor blir obligato-

---

<sup>14</sup> Lars Andersson bekräftar att det på skrivschemat publicerat i början av vårterminen fanns noterat att det skulle genomföras ett A-kursprov i historia.

riska eller att ett dittills uppnått betyg kan äventyras, förbyts den positiva inställningen i sin motsats. För detta talar också det större antalet anförda nackdelar med provet, liksom att 19 elever anser att slutprovet är en sämre examinationsform än delprov under kursens gång. Delproven har sina uttalade försvarare bland eleverna, vilket framgår av kommentarerna om svårigheten att läsa till ett stort slutprov i jämförelse med studerandet inför prov på kortare avsnitt.

Det råder ganska stor osäkerhet om när eleverna fick veta om att det skulle genomföras ett gemensamt slutprov. Viktigt att understryka är att den informationen i vart fall inte kom vid inledningen av A-kursen vid läsårets början. Vad händer om A-kursen vid lärarens introduktion inte enbart presenteras avseende innehållet i styrdokumentet med mera, utan också det avslutande provet? Kopplar man detta till den tydliga önskan om rättvisa mellan olika klasser och åsikten att innehållet i undervisningen varierar mellan olika lärare, är det rimligt att anta att åtminstone en del elever under kursens gång kommer att fråga sin lärare om det stoff som just då behandlas kan tänkas komma med i slutprovet eller om det är en fördjupning eller ett sidospår som bara den läraren ägnar tid åt. Det är heller inte orimligt att någon elev frågar en kamrat i en parallellklass om vad dennes historielärare tar upp i sin undervisning. Följden härav blir att eleverna kan ge uttryck för sina synpunkter på undervisningens innehåll och därigenom komma att påverka detta (något som självfallet är av godo) och också indirekt styra lektionsinnehållet framöver i viss mån, då lärarens planering sannolikt kommer att påverkas av dessa elevsynpunkter. Stöd för dessa tankar finner vi hos Gunilla Svingby. "Eleverna vill ha inflytande. En majoritet av eleverna anser att skolan skulle bli bättre om eleverna hade mer att säga till om. Deras möjligheter till inflytande är emellertid beroende av om de som har makten vill dela med sig. Därför är de flesta eleverna inriktade på att bygga upp en relation till läraren, som kan användas till påverkan."<sup>15</sup>

Många tycker att provet var svårt och skulle gärna se frågor som inte krävde långa, essäliknande svar. Det skulle också, enligt eleverna, framgå vilket betyg de olika frågorna maximalt kunde ge, så att den provskrivande själv kan avgöra hur högt på betygsskalan hon vill sträva redan genom att välja frågor att besvara. "Man fick inte reda på hur många poäng man behövde för de olika betygen", skriver en elev och visar därmed sin osäkerhet om hurdana (det vill säga ur elevperspektiv hur långa) svar som krävdes.

Ingen elev ifrågasätter den minimala informationen om *hur* frågornas svar bör utformas för att ge full utdelning i poäng. Eftersom frågorna är hämtade från de finländska studentexamensproven är det intressant att ta del av Arja Virtas åsikter om detta. Virta har skrivit sin pedagogiska avhandling om just essäsvarens utformning i dessa prov.<sup>16</sup> Hon framhåller vikten av att genom prov söka avgöra elevens kunskapsnivå och därmed tillägnande av historia.

---

<sup>15</sup> Svingby, s. 31.

<sup>16</sup> Virta, s. 179.

Det förefaller naturligt att analysera elevers tillägnande av historia genom verbala produkter [till exempel skriftliga prov], men då måste man bortse från den detaljkunskap svaret innehåller. I stället bör man fästa uppmärksamhet vid essäsvarets inre struktur, som är en kognitiv konstruktion uppsatt av kunskapselement och deras ömsesidiga relationer och som har en retorisk komposition och stil.<sup>17</sup>

Detta att se till strukturen kallas hos Ingemar Wedman för "holistisk bedömning", "att bedöma- ren (läraren) skaffar sig en helhetsuppfattning av uppsatsens kvalitet"<sup>18</sup>. Alternativet härtill är "analytisk rättning" varvid "alla enskildheter" bedöms<sup>19</sup>. För elevernas möjlighet till arbetsplanering är det viktigt att de tidigt (och kontinuerligt därefter fram till skrivdatum) får veta vilka förutsättningar som gäller för ett gemensamt slutprov. En sådan inställning bör vara given även vid andra prov, menar Wedman. "Ur pedagogisk synvinkel gäller tvärtom att alla förutsättningar för proven skall vara kända i förväg. Vare sig form, poängsättning eller innehåll skall kännas överraskande för den som genomgår provet".<sup>20</sup> Svingby betonar också elevernas delaktighet och rätt till heltäckande information. "För att utveckla en bestående kunskap, som förändrar mitt synsätt, måste jag både som vuxen och som ung vara delaktig i och införstådd med vad och hur jag skall lära mig."<sup>21</sup> Om denna uppfattning är den rådande sätts saker och ting på sin spets då det förutsätter att historielärarna sinsemellan är överens om vad som är "det viktiga" och som absolut ska ingå i den såväl tidsmässigt som geografiskt och kulturellt vittfamnande A-kursen i historia. En mera övergripande diskussion kring styrning av undervisningen vid ett slutprov återkommer vi till i senare avsnitt.

### 3. Vad tyckte de undervisande historielärarna om det gemensamma provet i historia?

#### 3.1 Idén om ett gemensamt slutprov

Några historielärare har fört fram idén om ett gemensamt slutprov och diskuterat frågan vid ett flertal tillfällen. Inspiration har hämtats från bland annat utländska utbildningssystem där man använder sig av examensprov, exempelvis Frankrike.

#### 3.2 Lärarnas inställning till provet

Fyra av de sju lärarna var i stort positivt inställda till provet redan i inledningskedet. Dessa lärare har inte ändrat uppfattning efter genomförandet av provet, utan är positivt inställda till slutprov på A-kursen även i fortsättningen.

---

<sup>17</sup> Virta, s. 177. Mer om rättningsarbetet och synpunkter kring detta i avsnitt 4.

<sup>18</sup> Wedman, s. 107.

<sup>19</sup> Wedman, s. 106.

<sup>20</sup> Wedman, s. 87.

<sup>21</sup> Svingby, s. 31.

Tre lärare var negativt inställda till provet under förberedelsearbetet och dessa är fortfarande skeptiska till ett slutprov på kursen i framtiden.

### 3.3 Fördelar med ett slutprov i historia

#### *Betygssättning*

De lärare som är positivt inställda till ett slutprov i historia tar främst upp betygssättningen som en stor fördel. Lärarna anser att provet ger möjlighet att jämföra elevernas resultat mellan klasserna, vilket gör att betygen känns mindre godtyckliga. Lärarna får således stöd i sin betygssättning, då provet kan användas som jämförelseinstrument.

#### *Likartad undervisning i alla klasser*

En av lärarna poängterar att det finns en större chans att de betydelsefulla avsnitten av historien tas upp under lektionstid i alla klasser då man har ett slutprov. Detta är ytterligare en vinkel av rättviseperspektivet; elever ska kunna känna sig säkra på att alla centrala delar tas upp under kursens gång oavsett klass och lärare.

I en av intervjuerna påpekas det att översikten av elevunderlaget inte enbart är till nytta för betygssättningen, utan kan även vara en fördel vid planering av framtida A-kurser i historia. Detta beror på att man får en inblick i elevernas allmänna kunskapsnivå och denna erfarenhet gör att man kan anpassa undervisningen efter eleverna.

#### *Metodikdiskussioner mellan lärarna*

Några lärare tycker att det under förberedelsearbetet av slutprovet har uppstått något fler metodikdiskussioner mellan historielärarna. Detta ser man som en av fördelarna med provet. Flertalet menar dock att antalet diskussioner fortfarande är relativt lågt och det har inte ökat nämnvärt till följd av slutprovet. Ett par lärare påpekar att det redan förs diskussioner kring didaktik, dels genom att flera av lärarna umgås privat, dels genom samtal i lärarrummet och på institutionen.

#### *Historieämnets status*

En av lärarna menar att ett slutprov i historia kan höja ämnets status.

#### *Elever uppskattar ett slutprov*

En av lärarna poängterar att en fördel med provet är att det uppskattas av eleverna. Dessa får efter en avslutad kurs möjlighet att testa sig själva och kan även visa upp kunskaper i historia som kanske inte kommer fram på de mindre delproven. Flera av lärarna påpekar också att eleverna uppskattar att provet ger (i vissa fall) ytterligare en möjlighet att höja sitt betyg.

#### *Provrättning*

En av lärarna anser att rättningen av provet var relativt enkel då det fanns ett bra facit (en bedömningsmall).

### 3.4 Nackdelar med ett slutprov i historia

#### *Skilda undervisningsätt*

De lärare som är negativa till ett slutprov anser att lärare använder sig av olika infallsvinklar i undervisningen, och att även en och samma lärare undervisar på olika sätt i skilda klasser. Detta gör att det är svårt att ha ett gemensamt slutprov i alla klasser, eftersom förutsättningarna för detta prov är olika i klasserna.

#### *Elever som har svårigheter att prestera bra*

Några lärare betonar att det i klasserna finns olika förutsättningar för att klara av den här typen av heltäckande slutprov. Svaga elever och svaga klasser har större svårigheter att prestera bra på slutprov som täcker en hel årskurs i ett ämne.<sup>22</sup> Man påpekar att ett gemensamt slutprov inte är mer rättvist, eftersom alla elever inte har lika bra förutsättningar att klara av ett sådant prov.

#### *Styrning av undervisningen*

En av lärarna anser att den undervisande läraren blir styrd av vetskapen om att kursen avslutas med ett prov. Eftersom det är mycket som ska hinnas med under kursens gång minskas möjligheterna att fördjupa sig i ett avsnitt som elever och lärare finner intressant. Ett slutprov medför att man som lärare känner att lektionstid måste ägnas åt alla avsnitt i kursen.

#### *Elevstress*

En av nackdelarna som tas upp i ett par intervjuer är elevernas stress och nervositet inför ett slutprov. Elever som är ambitiösa läser i övermått och kan arbeta sig helt utmattade inför den här typen av prov, där en hel årskurs täcks in. Eftersom provet är nytt för kursen kan det för närvarande skapa stress hos en del av eleverna. När provet väl har blivit tradition kanske stressen inför provet minskar.

#### *Minskat elevinflytande*

Eleverna kan få mindre inflytande över undervisningen, då uppläggningsen av kursen blir mer styrd.

#### *Provrättning*

Flera av lärarna, både de som är positiva och de som är negativa, betonar att rättningen av provet kan vara problematisk. Dels framförs det synpunkter på att bedömningsmallen kan innehålla för mycket svängrum, vilket gör att rättningen av provet varierar mellan lärare, dels påpekar ett par lärare att rättningen av provet är relativt svår och leder till ökad arbetsbörda. Vidare betonar en av lärarna att alla lärare vid framtida prov måste noggrant följa rättningsmallen och inte göra några avsteg från denna, eftersom syftet med provet då faller. Ett bra facit är också en absolut förutsättning för att provrättningens arbetsbörda inte ska bli för stor och därmed försvåra genomförandet av provet.

---

<sup>22</sup> På många skolor finns i dag en praxis att använda begreppen "svaga elever" respektive "svaga klasser" för elever som har svårigheter att göra goda prestationer av ett eller annat skäl. Problemet med dessa termer är att de är vaga och inte helt definierade samt att det finns en risk att man ser hela eleven (individ) respektive hela klassen som svag. Det är viktigt att betona att varje elev eller individ har både starka och svaga sidor, men hos vissa elever kommer inte de starka sidorna till uttryck i den undervisning som vanligen bedrivs inom skolan. En diskussion om detta finns bland annat i Malmer, Gudrun & Adler, Björn i *Matematiksvårigheter och dyslexi* (Studentlitteratur) s. 7. Då dessa termer dök upp i några av intervjuerna har vi i brist på andra, mer precisa, uttryck valt att ändå använda dessa.

### 3.5 Lärarnas samsyn kring hur provet skulle utformas

Provet har utformats enligt finsk modell för slutexamen i historia, och frågorna har hämtats därifrån.

Någon samsyn har inte diskuterats fram angående slutprovets utformning, utan huvudläraren har utformat provet enligt den finska modellen och övriga lärare har samtyckt till att använda sig av detta prov.

Man var även överens om att endast en lärare skulle sätta samman provet och att eleverna skulle välja ett visst antal frågor ur en totalmängd.

De flesta lärarna menar att det har varit en fördel att den historielärare som utformade provet inte höll i en A-kurs i historia under läsåret 1999/2000. På detta vis undveks problemet med att den lärare som utformade provet också styrde detta efter sin egen undervisning.

### 3.6 Lärarnas åsikter om provets utformning

#### *Enighet*

Lärarna är eniga om att provets utformning i stort var till belåtenhet. Man är nöjd med att provet bestod av essäfrågor och att eleverna hade möjlighet att välja mellan ett stort antal frågor. Vidare pekar ett par av lärarna att eleverna uppskattade provet då det var översiktligt utan obligatoriska detaljer som årtal eller namn.

#### *Svårighetsgraden*

Det finns dock några betänkligheter kring provutformningen som betonas under intervjuerna. Eftersom provfrågorna var hämtade från slutexamen i historia för finska elever, var det avsett för betydligt mognare och mer kunniga elever än de som går årskurs 1 i den svenska gymnasieskolan. De finska eleverna har också haft ett betydligt högre antal timmar i historia. En majoritet av lärarna anser att en del av provfrågorna var väl svåra för de elever som avslutat A-kursen i historia på Bergagymnasiet. En av lärarna anser att provet i synnerhet var svårt för svaga elever.

En del av lärarna tycker att den språkliga utformningen av provet på vissa ställen var för komplicerad, vilket medförde särskilda svårigheter för eleverna, främst de med annat modersmål än svenska.

#### *Anpassning till kurslitteraturen*

Eftersom provfrågorna har hämtats från finsk slutexamen är de också anpassade efter det finska utbildningssystemet. Flera lärare nämner att kurslitteraturen inte var särskilt väl anpassad till provet, vilket kan ha medfört svårigheter för eleverna vid inläsningen till provet.

#### *Provfrågorna*

Det råder delade meningar huruvida provfrågorna krävde analytiskt tänkande eller inte. En lärare menar att en del av frågorna krävde analytisk förmåga hos eleverna, vilket enligt läraren var positivt. Två andra lärare anser att provets essäfrågor till största delen var beskrivande och att det borde funnits betydligt fler analytiska frågor. I en av intervjuerna framgår det att det skulle vara positivt om fler

frågor krävde att eleverna kopplade bakåt i tiden. Sådana kopplingar borde i synnerhet de elever göra som strävar efter betyget MVG.

En majoritet av lärarna tycker att det skulle ha varit positivt med frågor som inkluderat text- eller bildanalys, vilket skulle ha gett eleverna möjlighet att visa sin förmåga i källkritik. En lärare poängterar att textanalys från en historisk period skulle ha gett eleverna möjlighet att visa sin analytiska förmåga, vilket en del lärare, som tidigare nämnts, annars saknar på provet. Flera av lärarna poängterar att en tidslinje, där eleverna skulle ha placerat viktigare årtal och händelser, skulle ha varit värdefull.

#### *Epokindelning av provet*

Flera av lärarna betonar att det skulle varit bra att indela provet i epoker, där frågorna skulle ha varit jämnt fördelade över epokerna. Elever borde då ha varit tvungna att sprida valet av frågor över epokerna. Detta kunde exempelvis ske genom att tvingas välja minst en fråga på varje epok. Nuvarande utformning av provet gav eleverna möjlighet att klara detta utan att ha kunskaper längs hela den historiska tidsaxeln. Elever som var särskilt intresserade av en historisk period, till exempelvis 1900-talets historia, kunde välja att svara på frågor från enbart den perioden och få godkänt.

Någon lärare föreslår att man skulle ha kunnat styra elevernas val av frågor så till vida att de åtminstone måste ha gett svar på frågor från mer än endast en epok. Samma lärare tycker dock att det var bra att inte tvinga eleverna att besvara frågor från alla epoker. Det handlar om elevdemokrati och att ge en viss valfrihet.

En av lärarna påpekar att det på provet saknades en stor övergripande fråga som sträckte sig över flera epoker. Eleverna skulle få möjlighet att visa kunskaper om ett utvecklingsförlopp i ett längre tidsperspektiv. Man skulle då inte heller behöva tvinga elever att svara på frågor från alla epoker.

### 3.7 Planering av undervisningen

De flesta av lärarna uppger att beslutet att genomföra ett slutprov inte medförde några förändringar i planeringen av A-kursen i historia. Dessa lärare anser vidare att framtida planeringar av kursen inte kommer att anpassas efter ett slutprov.

Endast en av lärarna menar att planeringen av kursen skedde delvis på annat sätt än tidigare år. Denna lärare menar att man måste vara mer disciplinerad i sin undervisning för att verkligen hinna med hela kursen när ett slutprov (som täcker hela kursen) väntar vid läsårets slut. Arbetstempot måste hållas, vilket läraren anser vara en fördel.

Samma lärare påpekar att man gör medvetet återkopplingar till redan utlärt stoff, vilket är bra dels för elevernas helhetssyn av historien, dels för elevernas förmåga att hålla inlärt stoff aktuellt.

### 3.8 Övriga synpunkter

#### *Obligatoriskt respektive frivilligt prov*

De lärare som är positiva till slutprovet använde detta som ett obligatoriskt moment för eleverna i den egna klassen. Dessa lärare anser vidare att provet i framtiden bör vara obligatoriskt. De lärare

som är mer negativt inställda till provet talade om för sina elever att provet var frivilligt. Ett par av dessa lärare anser att provet bör vara frivilligt även i fortsättningen. En av de negativa lärarna kan dock tänka sig provet som obligatoriskt i framtiden.

#### *Betygsättning*

Alla lärarna var vid provtillfället överens om att eleverna enbart kunde höja sitt betyg genom att skriva provet. Någon sänkning av kursbetyget skedde således inte på grund av provresultatet. Ett par lärare betonar att man i framtiden bör behålla det nuvarande systemet att elever endast kan höja sitt betyg genom att skriva provet. En av lärarna anser att ett obligatoriskt prov i framtiden skall både kunna höja och sänka en elevs betyg, medan övriga lärare ser tiden an innan man bestämmer sig för en fast ståndpunkt i frågan.

Flera av lärarna påpekar att det var bra att man inte rättade den egna klassens prov, eftersom detta gav en rättvisare bedömning.

#### *Regionalt slutprov*

Några av lärarna för fram tanken att om fler skolor inrättar systemet med slutprov på kursen Historia A, blir betygen ännu mer rättvisa och läraren får ytterligare stöd i sin betygsättning.

### 3.9 Diskussion

#### *Betygsättning*

Stöd inför betygsättningen används som främsta argument för att ha ett slutprov i A-kursen i historia. Det är främst de lärare som är positiva till slutprov som tar upp detsamma som en betydelsefull hjälp inför betygsättningen. Med ett större elevunderlag anser man sig bättre rustad att sätta rättvisa betyg. Någon av de lärare som är negativt inställda till provet ser också provet som en fördel inför betygsättningen, men menar samtidigt att ett slutprov inte är ett nödvändigt verktyg.

Medan förespråkarna för ett slutprov menar att det är viktigt att kunna jämföra eleverna i en årskull för att sätta så rättvisa betyg som möjligt, anser de andra lärarna att det går att sätta rättvisa betyg även utan ett slutprov. Även om det inte direkt kommer fram i intervjuvaren kan det förmodas att dessa lärare jämför sina klasser med sina andra klasser ur tidigare årskullar och tycker att detta är ett tillräckligt jämförelseinstrument. Medan förespråkarna anser att det finns en risk för mer godtyckliga betyg utan slutprov, menar de andra lärarna att denna risk är liten och därmed mindre betydelsefull. Här kan tilläggas att alla de intervjuade lärarna har lång erfarenhet av historieundervisning och inte heller tar upp slutprovet som en fördel för nytexaminerade lärare eller lärare med kortare erfarenhet. Ett gemensamt slutprov kan dock vara till stor hjälp vid betygsättning då man som lärare inte har tidigare klasser att jämföra med.

I förlängningen blir en diskussion om ett slutprov som jämförelseinstrument även en diskussion kring hur stor betydelse ett sådant slutprov skall ha vid betygsättningen. Då lärarna gemensamt kommit överens om att slutprovet för närvarande enbart ska kunna höja elevernas betyg och inte sänka detsamma, har det ännu inte uppstått någon större diskussion kring vikten av slutprovets re-



sultat vid sättnig av kursbetygen. Om provet blir obligatoriskt för alla klasser och om man beslutar sig för att låta slutprovets resultat påverka kursbetyget i båda riktningarna, är det dock oundvikligt att diskutera hur stor betydelse man tillmäter provresultatet.

#### *Undervisning*

I en av intervjuerna påpekas det att det finns en ökad möjlighet att eleverna i de olika klasserna får mer likartad undervisning med ett slutprov. Läraren ser det som en fördel att alla elever får till stor del samma undervisning, eftersom varje elev ska kunna känna sig säker på att alla centrala delar tas upp under kursens gång oavsett klass och lärare. Det blir då en demokratisk fråga att alla elever får möjlighet att i stort lära sig samma sak.

#### *Skilda undervisningssätt*

De lärare som är negativa till ett slutprov anser att lärare använder sig av olika infallsvinklar i undervisningen, och att även en och samma lärare undervisar på olika sätt i skilda klasser. Man ser de olika undervisningssätten som nödvändiga, eftersom det i klasserna finns skilda förutsättningar. Detta gör att det är svårt att ha ett gemensamt slutprov i alla klasser, dels på grund av de olika förutsättningarna i klassen, dels på grund av de olika undervisningssätten. Denna synpunkt kan vidareutvecklas till en diskussion om till vilken grad en lärare bör anpassa undervisningen efter klassammansättningen, dels med tanke på innehåll, dels med tanke på arbetsmetod.

Diskussionen om graden av anpassning av undervisning i skilda klasser blir särskilt intressant i perspektivet av att ett gemensamt slutprov kan komma att medvetet eller omedvetet påverka undervisningen av en kurs. I intervjuerna kommer det vid flera tillfällen fram synpunkter på att det finns en risk eller möjlighet (beroende på hur man ser det) att undervisningen blir styrd av ett slutprov. Det finns inget klart samband mellan vilken inställning man har till ett slutprov och hur man ser på ett provs påverkan på undervisningen. De lärare som är negativa till ett slutprov ser främst nackdelar med att ett prov kan komma att styra undervisningen, eftersom läraren då har mindre möjlighet att anpassa undervisningen efter klassen. Bland de lärare som förespråkar ett slutprov finns delade meningar om effekterna av styrning av undervisningen. Som tidigare nämnts är en av lärarna positiv till mer likartad undervisning i de olika klasserna, medan det bland förespråkarna även finns ett par lärare som likt de negativt inställda ser vissa farhågor med en styrning. De lärare som ser risker med ett slutprovs påverkan på undervisningen anser dock samtidigt att deras egen undervisning inte har blivit styrd av beslutet om ett slutprov, och inte heller kommer att bli det vid framtida slutprov. Här ser vi en viss diskrepans mellan vad lärarna uttrycker som farhågor och att de för egen del inte har anpassat eller ämnar anpassa sin undervisning efter ett slutprov.

#### *Lärarnas inställning till provet*

Lärarnas positiva respektive negativa inställning till provet har stått fast ända sedan förberedelsearbetet. Ingen av lärarna har efter provet ändrat sin åsikt, vilket indikerar att inställningen är av principiell natur. Bakom de skilda ställningstagandena finns två motstående ståndpunkter. Den ena förespråkar

ett slutprov, eftersom detta anses vara rättvist ur elevperspektiv vid betygssättningen. Den andra ståndpunkten tar avstånd från ett slutprov, eftersom ett sådant missgynnar en del elevgrupper, i synnerhet svaga elever. Båda ståndpunkterna tar fasta på rättvisa ur elevernas perspektiv, men med olika resultat som följd.

#### *Provutformningen*

Det råder stor enighet bland lärarna angående provets utformning. De synpunkter man för fram angående utformningen skiljer sig inte nämnvärt mellan de lärare som är positivt respektive negativt inställda till ett slutprov. Alla lärare har i allmänhet varit nöjda med att det finns valmöjligheter för eleverna och man tycker att essäfrågor är ett bra instrument för att bedöma elevers kunskaper inom olika historiska perioder.

Den oenighet som finns kring utformningen rör främst en eventuell epokindelning av provet, där elever skulle vara tvungna att välja ett visst antal frågor ur varje epok. I det prov som genomfördes våren 2000 kunde eleverna välja frågor fritt, men det finns en diskussion om detta inför framtida slutprov. En del lärare tycker att elevernas kunskaper av historien som helhet bör i viss mån prövas, medan andra lärare anser att det är viktigt att behålla valfriheten.

Flera lärare ifrågasätter vidare huruvida essäfrågorna faktiskt sätter elevernas analytiska förmåga på prov eller inte. Man anser att en del frågorna enbart är beskrivande och eftersöker fler analytiska frågor i nästa prov. Som exempel anger man text- och/eller bildanalys, eftersom eleverna då uppmanas att använda sin analytiska förmåga. Ett annat förslag är att provet innehåller frågor med någon form av tidsaxel, eller frågor där eleverna tvingas koppla bakåt i tiden och associera till tidigare händelser. Att ha kvalitativt inriktade frågor framhålls också av flera forskare, vilket tas upp i diskussionen i avsnitt 4.

## 4. Diskussion

#### *Bergagymnasiets gemensamma slutprov*

Någon starkare opposition mot det gemensamma slutprovet tycks inte ha funnits bland vare sig historielärare eller elever. Visserligen var och är tre lärare negativt inställda, men accepterade ändå att genomföra det. Detta har troligen berott på frivilligheten och/eller på de stora valmöjligheterna för de skrivande eleverna, vilket gjort att dessa lärare ansåg provet vara acceptabelt ur elevernas perspektiv. Det är inte omöjligt att detta också kan förklaras för lärarnas del med att de helt enkelt i grund och botten kunde tänka sig att prova något nytt. I stort var det annars frivilligheten och/eller de stora valmöjligheterna som gjorde att eleverna accepterade provet tillsammans med det faktum att provets resultat endast kunde påverka kursbetyget i höjande riktning.

Om det gemensamma slutprovet blir något återkommande efter varje A-kurs är det en klar fördel att eleverna redan vid kursstarten får information om detta prov. Vi har i avsnitt 3 tagit upp diskrepansen mellan vad lärarna säger om att ett slutprov kan styra undervisningen och att de för egen del

inte ändrat eller ämnar ändra på sin egen undervisning. Vi kommer dock i följande diskussion att ta upp skilda aspekter av ett slutprov där det är viktigt att föra en dialog historielärare emellan om hur ett slutprov påverkar eller bör påverka undervisningen.

Om provet också blir obligatoriskt och kan ge såväl höjt som sänkt betyg, får det en helt annan betydelse för eleverna och får även för lärarna ökad vikt. Virta framhåller att det finns en risk för att denna typ av prov i hög grad påverkar studierna varvid undervisningen bedrivs med provet i fokus, ”teaching for testing”. Hon ger som exempel de finska studentskrivningarna, ”eftersom dessa prov har en mycket stor inverkan på arbetet under de treåriga gymnasiestudierna”. ”Teaching for testing” behöver emellertid inte enbart ha negativa inslag, utan kan också medföra förändring i positiv riktning. Virta pekar på vikten av struktur. ”Det avgörande är ändå förändringen i sättet att evaluera. I synnerhet borde man ge uppgifter som förutsätter att eleven strukturerar undervisningsinnehållet. Evalueringen borde vägleda till djupinriktad inläring, där eleven analyserar verkligheten självständigt.”<sup>23</sup> För att kunna sträva därefter måste frågeformuleringarna ändras så att det för den provskrivande framgår att svaret måste ha en genomtänkt disposition och inte blott bestå av osystematiskt uppräddade detaljkunskaper. I förväg utdelade exempelfrågor med tillhörande svar är ett sätt att göra eleverna förtrogna med den typen av svar.<sup>24</sup> Självfallet bör och kommer undervisningen också att präglas av en sådan nyordning.

Förändringen av frågorna måste naturligtvis återspeglas i en motsvarande omarbetning av bedömningsgrunderna. Låter man dessa idéer slå igenom tillmötesgår man någorlunda de lärare som vill att provet ska visa på elevernas analytiska förmåga. I sin artikel ”The National History Standards: A View from the Inside” tar C. Frederick Risinger upp vikten av att öva upp just elevernas analytiska förmåga. Han menar att historiska fakta måste innehålla en betydelse för eleverna. I elevernas kunskaper om historiska händelser, namn eller årtal måste det finnas en förståelse för händelsernas orsaker och verkan eller enskilda personers motiv till handlingar. Som del i att utveckla ett historiskt tänkande hos eleverna, betonar Risinger vikten av att öva kronologisk helhetssyn där eleverna förstår historiska förlopp och kan se både förändring och kontinuitet.<sup>25</sup> Detta tas också upp av flera lärare i intervjuerna där dessa framhåller dels vikten av någon form av tidsaxel på provet, dels vikten av att eleverna i sina svar kopplar händelser bakåt eller framåt i tiden. Risinger påpekar vidare att eleverna bör öva sig i källkritik samt utveckla sin empati och inlevelseförmåga för att förstå människors motiv och handlingar i historien och inse hur tidsandan skiftar under historiens gång.<sup>26</sup> Flera av lärarna betonar också vikten av att provet innehåller frågor som är analytiska, där eleverna får möjlighet att analysera text eller bild. Om sådana frågor får stort utrymme på provet, bör man givetvis också ägna

---

<sup>23</sup> Virta, s. 171f.

<sup>24</sup> Jämför med nationella prov i svenska inför vilka läraren kan låta eleverna ta del av äldre prov och exempel på uppsatser som åsatts det ena eller det andra betyget.

<sup>25</sup> Risinger, s. 389.

mer tid åt historiskt analyserande i undervisningen. Detta är ett exempel på hur undervisningen kan komma att styras av ett slutprov.

Apropå frågornas utformning är det värt att lägga märke till att ingen elev har synpunkter på språket i frågorna medan sådana synpunkter förs fram av lärare. Möjligen beror detta på att de språkliga korrigeringar som gjordes vid sammanställningen av provet haft önskad effekt. Möjligen kan denna omständighet i kombination med de många valmöjligheterna vara skälet till att eleverna inte fäst sig vid eller känt sig hindrade utav frågornas språkliga innehåll. En lärare anmärkte just att om någon elev inte begrep en fråga, så valde hon säkert en annan. Som framgår av bilaga 7.3 var det inte någon enda provfråga som inte fick åtminstone kring halvdussinet elevsvar. I första hand är det frågor som innebär textanalys av en bifogad text, som kan kräva kompletterande ordförklaringar. Detta bör således beaktas till kommande prov, i synnerhet som en del lärare framför önskemål om att denna typ av frågor bör ingå för att eleven ska redovisa sina källkritiska färdigheter.

#### *Gemensamma historieprov på fler än en gymnasieskola*

Ännu större betydelse skulle provet komma att få om det sammanställdes och genomfördes i samarbete i någon form mellan två eller flera gymnasieskolor. Följderna av en sådan utveckling blir att historielärare måste föra en fortlöpande dialog om vilket innehåll undervisningen ska ha och också om formerna för denna undervisning. Faran är att tidsbrist minimerar denna dialog högst avsevärt och då är den pedagogiska förändringen tyvärr försumbar sedd i ett vidare perspektiv än enbart den enskilde läraren. I botten ligger hela tiden en knäckfråga. Vad är kursens innehåll eller, helt enkelt, vad är kursen? Eleverna anför att de haft olika läroböcker och det ligger mycket i denna synpunkt. Lärobokens innehåll blir gärna lika med kursen(s innehåll). Läraren, läromedelsförfattaren/läromedlet och läromedelsförlagen förenas i en ganska hårt sammanfogad triangel. Kommer däremot dialogen mellan lärare och mellan gymnasieskolor igång finns det förutsättningar för att frukterna av dessa samtal blir ett tydliggörande av till exempel de centrala begrepp som nämns i styrdokumentet.<sup>27</sup>

Den omständigheten att historiedidaktiska samtal är i det närmaste obefintliga är i sig ett hinder för förändringsarbete och kunde gemensamma prov skapa förutsättningar för att undanröja detta och andra hinder vore mycket vunnet. Med en klarare och framför allt bland flera gemensamt förankrad uppfattning om vad historieämnet i gymnasieskolan ska omfatta, kan en påverkan i riktning från lärarna mot läromedelsförlagen och läromedelsförfattarna ta sin början. Därigenom kan på sikt den nämnda triangeln bli om inte upplöst så åtminstone till ett växelspel av information och synpunkter där läroboken inte anger kursen utan att bokens innehåll blivit föremål för diskussion utifrån sådana ställningstaganden som gemensamma kursprov kan ge upphov till.

För den enskilde läraren kan denna utveckling säkert till viss del kännas som att friheten att lägga upp den egna undervisningen kraftigt beskärs och elevernas möjlighet att få in förändringar minskar

---

<sup>26</sup> Risinger, s. 390.

likaså. Men det behöver inte bli så helt och hållet. Det man enas om ska ingå i A-kursen måste inte tvunget fylla alla lektionstimmar till sista minut. Utrymme för variation måste få finnas kvar. Det är i detta utrymme som läraren kan anpassa undervisningen efter klassens intressen och önskemål. De lärare som ser risker med likartad undervisning i alla klasser har här möjlighet att fördjupa sig i vissa historiska perioder, eller utnyttja särskilda arbetsmetoder. Elevdemokratien kan komma in, men å andra sidan riskeras utrymmet att helt tas i anspråk av läraren för det som denna vill ta upp utöver den fastställda ramen för A-kursen – en balansgång för både lärare och elever under kursens gång.

Ett sätt att nå viss valfrihet i kursens uppläggning är exempelvis att behålla ett stort antal frågor att välja mellan (även om det finns en styrning mot att en fråga per epok ska besvaras) och att lägga större vikt i rättnings- och bedömningsarbetet vid svarens struktur. Strukturen på svaren kommer då att väga tyngre även i poängsättningshänseende. Detta sagt under förutsättning att essäfrågetypen förblir den dominerande på provet. Självklart kan andra modeller för utformning av provet växa fram, men att söka skåda in i framtiden beträffande det ligger utanför ramen för vårt examensarbete. Det finska provet kommer sannolikt inte att kunna användas, dels för att de gamla frågorna ligger utlagda på nätet tillgängliga för envar, dels, och viktigare, för att dessa provfrågor har tillkommit i anslutning till en historieundervisning som har helt andra utgångspunkter vad avser lektionstimmar, elevernas ålder med mera.<sup>28</sup>

#### *Nationella prov i historia?*

Det scenario vi presenterat ovan för provsamarbete gymnasieskolor emellan är i mångt och mycket överförbart om vi höjer oss en nivå och vidgar vårt fågelperspektiv till att omfatta alla landets gymnasieskolor, alltså någon form av nationellt prov i historia.

En av Svingbys slutsatser är värd att beakta i samband med sådana nationella prov (men också vid andra prov på andra nivåer). ”Prov av detta slag, dvs. prov som kräver fundering, ställningstaganden och argument som involverar inte bara kunskap utan också värderingar och känslor, är en viktig väg för att utveckla SO-ämnenas potential.”<sup>29</sup> Dessa tankegångar torde vara väl så passande för historieämnet i gymnasieskolan. Nationella prov kan då bli ett sätt att höja historieämnets status i och med att sådana prov förutsätter tydliga definitioner av vad som ingår i A-kursen.

Jönsson m. fl. diskuterar en tänkbar struktur för ett nationellt prov och anknyter till styrdokumentet. De slår fast att för ”att ett nationellt prov överhuvudtaget skall kunna fungera och få genomslag ute på fältet måste det styras av nationellt överordnade principer vad det gäller innehåll och utformning. Dessa principer går endast att finna i den nationella läroplanen”<sup>30</sup>. Men de stannar inte vid kursplaner och betygskriterier. ”Poängen är inte bara att hålla sig till styrdokumentet utan även

---

<sup>27</sup> Se Skolverkets hemsida för information om styrdokumentet för gymnasieskolan på adress [www.skolverket.se](http://www.skolverket.se)

<sup>28</sup> Förrådet av frågor med tillhörande bedömningsgrunder sinar dessutom snart om det fortsättningsvis ska finnas lika många valmöjligheter, påpekar Lars Andersson. Att år efter år återanvända samma frågor är inte lyckat.

<sup>29</sup> Svingby, s. 64.

<sup>30</sup> Jönsson, s. 24.

garantera att all svensk gymnasieundervisning inbegrips innanför provets ramar.”<sup>31</sup> Anammar man detta synsätt är det primära ändå, vilket vi påpekat ovan, att en brett förankrad diskussion om historieämnet i gymnasieskolan kommer igång. Utan en sådan blir ett nationellt prov inte ett led i en framåtsträvande ämnesdidaktisk utveckling. Jönsson m. fl. menar att ett nationellt prov kan ”skapa en spin-off-effekt vad det gäller iscensättandet av en central utvärdering”<sup>32</sup>. Det går sannolikt inte sämre om man börjar i andra änden och låter gemensamma prov på två eller flera gymnasieskolor bli utgångspunkten för en utveckling som kan leda till exempelvis ett nationellt prov för A-kursen i historia.

## 5. Sammanfattning

Vi har genomfört en undersökning av det gemensamma slutprovet efter kursen Historia A, vilket genomfördes på Bergagymnasiet i Eslöv våren 2000. Genom att med enkäter ta reda på elevernas synpunkter och genom intervjuer inhämta lärarnas åsikter har vi sökt ge en beskrivning av hur man arbetat och varför man valt detta tillvägagångssätt. I vår diskussion har vi också kommit in på hur framtida gemensamma prov kan bli på Bergagymnasiet. Vi har också vidgat perspektivet till att resonera kring möjligheterna för liknande prov där flera gymnasieskolor samarbetar och vilka tänkbara följder detta kan få för historieundervisning, läromedelsutgivning och den historiedidaktiska debatten. Kort har vi också berört möjligheterna för nationella prov i historia.

---

<sup>31</sup> a. a., s. 24.

<sup>32</sup> a. a., s. 36.

## 6. Referenser

### Tryckt material

Jönsson, Mikael, Larsson, Reine och Ljunggren, Joakim. *Nationellt prov i historia? Utvärdering och bildningsideal i historieämnet i dagens gymnasieskola*. Examensarbete, Lärarhögskolan, Malmö, 1999

Risinger, C. Frederick. "The National History Standards": A View from the Inside" (s. 387–393) i *The History Teacher*, vol. 28 number 3. California State University, Long Beach, 1995

Svingby, Gunilla. *Proven, kunskapen och undervisningen. Samhällsorienterande ämnen. Årskurs 9*. Skolverkets rapport 138. Skolverket, Stockholm, 1998

Virta, Arja. "Evaluering, kunskap och historieuppfattning" (s. 163–182) i *Historiedidaktik*, red. av Christer Karlegård och Klas-Göran Karlsson. Studentlitteratur, Lund, 1997

Wedman, Ingemar. *Prov och provkonstruktion*. Utbildningsförlaget, Stockholm, 1998

### Otryck material

Enkät svar från elever på Bergagymnasiet

Intervjuer med historielärare på Bergagymnasiet

Statistik för Bergagymnasiet läsåret 1999/2000 från Statistiska centralbyrån (SCB)

### Internet

[www.internetix.fi/svenska/ruotsi-yot/historia/index.htm](http://www.internetix.fi/svenska/ruotsi-yot/historia/index.htm).

[www.minedu.fi/yo-tutkinto/yhtiedru.html](http://www.minedu.fi/yo-tutkinto/yhtiedru.html)

[www.skolverket.se](http://www.skolverket.se)

## 7. Bilagor

### 7.1 Enkät till eleverna

Till elever som deltog i det gemensamma slutprovet i historia Vt 2000.

Hej! Vi två lärarkandidater, Petra och Anders, ska avsluta vår utbildning till gymnasielärare med att skriva ett examensarbete. Detta arbete ska vara en undersökning av det gemensamma slutprov i historia som du var med och skrev Vt 2000. Vi är tacksamma om du besvarar frågorna här nedanför, skriftligt.

Vad tyckte du om det gemensamma slutprovet?

- fördelar
- nackdelar
- skulle du vilja ha ett sådant slutprov igen? Är det bättre eller sämre än att ha mindre delprov under kursens gång?
- när fick du veta att det skulle komma ett gemensamt avslutande prov för alla?
- fick du information om att provet var frivilligt? Om ja, varför beslutade du dig för att skriva provet?

Tack på förhand Anders Hallberg Petra Williamson

### 7.2 Frågeformulär till lärarna

Hej! Vi två lärarkandidater, Petra och Anders, ska avsluta vår utbildning i Malmö med att skriva ett examensarbete. Vi har valt att göra en undersökning av det gemensamma slutprov i historia som genomfördes här på Bergagymnasiet Vt 2000. För att få ett underlag till detta vore vi tacksamma för din medverkan. Nedan har vi en rad frågor som vi gärna vill att du besvarar. Du får gärna lämna kortfattade skriftliga svar på frågorna, men tanken är att vi gör en kortare intervju när det passar dig och du har hunnit fundera över frågorna.

Vad tycker du om det gemensamma provet i historia?

- fördelar
- nackdelar
- kan du tänka dig att ha ett sådant prov i någon klass igen? Är du mer positiv eller negativ nu i efterhand? Varför?
- hur kom idén om ett gemensamt slutprov upp?
- hur nåddes samsyn kring hur provet skulle utformas?
- ändrades din egen planering av A-kursen i historia när det blev aktuellt med ett gemensamt slutprov?
- övriga synpunkter av intresse

Tack på förhand Anders Hallberg Petra Williamson

### 7.3 Statistiksammanställning

Statistik över vilka frågor eleverna i de olika klasserna valde att besvara

Provfråga	SP1A	SP1B	SP1C	SP1D	SP1E	SP1F	NV1A	NV1B	NV1C	Summa
1	1	-	-	8	-	5	13	8	1	36
2	18	10	10	19	2	3	3	14	4	83
3	7	10	5	7	-	5	7	3	-	44
4	1	2	-	2	1	1	2	4	2	15
5	15	12	9	3	1	13	11	9	5	78
6	14	14	8	11	-	14	16	12	6	95
7	17	12	12	17	1	8	12	12	7	98
8	3	9	17	12	2	3	5	18	10	79
9	2	-	2	2	1	1	4	3	4	19
10	3	-	-	4	1	2	-	3	-	13
11	5	11	13	10	2	11	9	15	12	88
12	7	14	4	2	1	11	10	4	3	56
13	6	5	10	5	-	7	9	3	7	52
14	1	8	-	-	1	5	3	9	2	29
15	3	2	4	5	-	1	1	2	1	19
16	10	3	2	9	1	5	10	7	4	51
17	-	1	2	4	1	4	3	-	2	17
18	-	-	1	3	-	2	1	-	1	8
19	7	1	2	-	-	8	2	3	-	23
20	-	-	1	2	-	3	-	-	1	7
Antal elever som skrev	24	23	20	25	3	22	24	26	14	182