



Malmö högskola
Lärande och samhälle
Skolutveckling och ledarskap

Självständigt arbete II

15 högskolepoäng, avancerad nivå

Provkonstruktion i historieämnet för andraspråkselever

Test construction in the subject history for Swedish L2 students

Jennyann Johansson

Masterexamen i ämnesdidaktik, 120 hp
Slutseminarium: 2017-01-31

Examinator: Ingmarie Danielsson Malmros
Handledare: Ola Fransson

Abstract

Purpose of research

The purpose of this research is to investigate if test constructors, language examiner and teachers take Swedish L2 students in consideration when creating tests in history. The purpose is also to discover what types of assignments that best evaluate Swedish L2 students' knowledge and abilities, and examine the teachers view of the Swedish national assessment in the subject history. The research questions are:

- How do test constructors, language examiner and teachers take Swedish L2 students' in consideration when creating tests in history? And which are the challenges?
- What kinds of assignments best evaluate Swedish L2 students' knowledges and abilities in the subject history according to the classified statistics, test constructors, language examiner and teachers?
- What are the teachers' views on the Swedish national assessment in grade nine?

Method used

This research is composed of qualitative interviews with three test constructors who create the national assessment in history and seven teachers from three schools. One of the interviewed teachers is also interviewed for her role as a language examiner. The research is also based on a study of confidential statistics from the SAT history test.

Theory

The main theoretical concepts of the study address to guidelines in Vygotsky's theory of proximal development and Drie and Boxtels theoretical framework for historical reasoning. As well as research of the difficulties Swedish L2 students' meet in the Swedish language. Other central concepts of the study are validity and reliability.

Results

The empirical findings suggest that test constructors, language examiner and teachers meet many challenges but they do their best to take all students in consideration and follow criterias when constructing assessment for Swedish L2 learners. The test constructors use a language examiner who scan and rewrite grammatical query constructions, and the teachers use different methods to take all students in consideration. Many teachers are in an agreement that the national assessment in history is well constructed, useful and inspiring. There is a belief among the interviewed participants that L2 students find it easier to respond to open questions. However, this is not verified by the analysis of statistics. The test constructors and the language examiner also consider closed questions to be more secure to measure.

Conclusion

The research is concluded by a discussion that all students might improve their skills if teachers were adapting the grammatical rewrites as the test constructors and language examiner do. Another conclusion is also that there are both advantages and disadvantages with open and closed questions. Open questions are preferable for Swedish L2 students, however closed questions are more safe to measure. Finally, many teachers are pleased with the national assessment in history. Although it is discussed if L2 students would benefit from doing the test orally instead of writing.

Keywords: bedömning, historia, nationella prov, provkonstruktion, svenska som andraspråk, utmaningar

Innehållsförteckning

Abstract	3
Innehållsförteckning	4
1. Inledning.....	7
2. Undersökningens syfte och frågeställningar	9
3. Definitioner	10
3.1 Andraspråkselev och SVA-elev	10
3.2 Svenska som andraspråk	10
3.3 Provkonstruktion	10
4. Bakgrund och tidigare forskning.....	11
4.1 Nationella prov och historieämnet	11
4.2 Anpassningar.....	12
4.3 Andraspråkselever.....	12
4.4 Lärarnas syn på de nationella proven.....	13
4.5 Provkonstruktionens utmaningar generellt och för andraspråkselever i historieämnet .	14
4.6 Olika uppgiftstyper generellt och på historieprov	16
5. Teoretiska utgångspunkter	17
5.1 Den proximala utvecklingszonsteorin.....	17
5.2 En modell om historiskt resonerande	18
5.3 Språksvårigheter som andraspråkselever kan möta i uppgifter.....	20
5.4 Validitet och reliabilitet i prov	20
6. Metod	22
6.1 Kvalitativa intervjuer och sekretessbelagd statistik	22
6.2 Urval.....	23
6.3 Genomförande och bearbetning	24
6.4 Forskningsetik	25
6.5 Metoddiskussion.....	26
7. Resultat.....	27
7.1 Lärarintervjuer.....	27
7.1.1 Hur tar lärare hänsyn till andraspråkselever?	27
7.1.2 Hur konstruerar lärarna sina prov och vad för slags provfrågor anser de gynna andraspråkselever?	29
7.1.3 Vilka utmaningar möter lärarna i sin provkonstruktion?	31

7.1.4 Vilken syn har lärarna på de nationella proven i historia?	33
7.1.5 Sammanfattning av lärarintervjuer	35
7.2 Intervjuer med provkonstruktörer	36
7.2.1 Hur tar provkonstruktörerna hänsyn till andraspråkselever?	36
7.2.2 Vilka svårigheter möter andraspråkselever i historieämnet?	37
7.2.3 Vilka utmaningar möter provkonstruktörerna i sin provkonstruktion?.....	39
7.3 Intervju med språkgranskare	41
7.3.1 Hur tar språkgranskare hänsyn till andraspråkselever?.....	41
7.3.2 Vad för slags provfrågor anser språkgranskaren gynna andraspråkselever?	42
7.4 Sekretessbelagd statistik från de nationella proven i historia år 2015	43
8. Analys och teoretisk tolkning.....	44
8.1 Hur tar lärare, språkgranskare och provkonstruktörer hänsyn till andraspråkselever vid konstruktion av historieprov?.....	44
8.2 Vad för slags provfrågor i historia gynnar andraspråkselever mest enligt lärare, språkgranskare, provkonstruktörer och sekretessbelagd statistik?.....	46
8.3 Några av provkonstruktionens utmaningar.....	48
8.4 Hur ser lärarna på de nationella proven i historia?.....	48
9. Diskussion	49
10. Referenser.....	51
10.1 Det empiriska materialet	51
10.2 Litterära och digitala källor	51
Bilaga 1	56
Bilaga 2	58

1. Inledning

I dagens skola testas elevers kunskaper och förmågor genom det nationella provet i historia, övriga historieprov samt i uppgifter som ständigt konstrueras av lärare. År 2013 infördes det nationella provet i historia för årskurs nio för att öka likvärdigheten och måluppfyllelsen (Skolverket, 2016a). Tanken med det nationella provet är att det ska konkretisera kursplanen och fungera som ett hjälpmedel i undervisningen (Skolverket, 2016a). Det nationella provet är en del av den samlade betygsbedömningen, men det kan även hjälpa lärare att få inspiration och insyn i hur uppgifter kan konstrueras utifrån elevers förmågor (Skolverket, 2016a). Enligt historieprofessorn Per Eliasson kan provet fungera som ett stöd i en formativ bedömning av elevernas förmågor, där provet visar vad eleverna behöver träna mer på och utveckla ytterligare för att nå kunskapskraven (Eliasson, 2014, 278). Det nationella provet i historia för grundskolans senare år skapas av lärare och forskare på Malmö högskola. Det övergripande målet i historieämnet är att eleverna utvecklar ett historiemedvetande (Skolverket, 2011a). Historiemedvetande innebär att eleverna tolkar det förflutna för att kunna förstå och orientera sig i nuet samt få perspektiv på framtiden (Eliasson, 2013, 86–87). Ett historiemedvetande utgår från att eleverna använder historiska begrepp och får kunskap om historia, historieskapande samt historieanvändning (Eliasson, 2013, 86). Elever ska ges förutsättningar att utveckla förmågor som är kopplade till det centrala innehållet och kunskapskrav som sedan bedöms av lärare (Skolverket, 2011a). Kortfattat består förmågorna i grundskolans styrdokument av att elever ska kunna: reflektera över historieanvändning, använda historiska begrepp, hantera, analysera och tolka olika sorters källor samt utveckla en historisk referensram (Skolverket, 2011a). Kunskapskraven och förmågorna i kursplanen ställer höga språkliga krav på att elever kan kommunicera det innehåll som ämnet avser (Skolverket, 2011c, 55).

I dagens skolor har elever varierande språkkunskaper och det påverkar hur de presterar på prov och uppgifter. Fredrik Alvéns licentiatavhandling ”Historiemedvetande på prov” från 2011, visade att elever med höga betyg i svenska presterade bättre på provfrågorna i historia än elever med sämre betyg (Alvén, 2011, 208–209). En anledning till detta uppger Alvén är att elevers historiska förmågor utvecklas i svenskämnet genom skönlitterär läsning samt när elever får berätta, skriva och uttrycka tankar (Alvén, 2011, 208). Om dessa förmågor är välutvecklade hos elever kan det underlätta för dem att se samband mellan olika tider i historieämnet (Alvén, 2011, 208). Den nationella provrapporten från 2015 i historieämnet

visar att det finns skillnader mellan elever som läste svenska som andraspråk (SVA) och övriga elever, där SVA-eleverna har ett lägre resultat än övriga elever (Malmö högskola, 2015, 6). I provrapporten anges orsaken vara läs- och skrivförmågan, där elever kan sakna begrepp som försvårar både läsningen och skrivningen (Malmö högskola, 2015, 7). Däremot är avvikelsen i SVA-elevernas resultat markant mindre än vid tidigare års prov vilket enligt provrapporten kan bero på att provet genomgick en omfattande språkgranskning (Malmö högskola, 2015, 7). Språkgranskningen av det nationella historieprovet bidrog till att fler SVA-elever uppnådde kunskapskraven. Detta resultat innebär att om fler prov språkgranskas kan elevers måluppfyllelse höjas i historieämnet. Enligt studiegenomföraren är detta område väsentligt att studera vidare för att undersöka hur SVA-elevernas prestationer och kunskaper kan synliggöras mer i historieämnet och vad språkgranskningen innefattade som höjde andraspråkselevernas måluppfyllelse. Studiegenomförarens eget forskningsintresse är att söka förståelse för hur provkonstruktörer, språkgranskare och lärare tar hänsyn till SVA-elever vid provkonstruktion för att fler ska kunna nå målen i historia. Som lärare själv möter studiegenomföraren ständigt utmaningar i sin provkonstruktion när hon skriver provfrågor. Den största utmaningen för studiegenomföraren är att konstruera uppgifter för de elever med otillräckliga språkkunskaper för att de på bästa sätt ska förstå frågorna och visa sina kunskaper, samtidigt som frågorna även ska passa de elever som har ett mer avancerat språk.

Provuppgifter konstrueras som antingen öppna eller slutna, och det förs en diskussion i vad för slags frågor som främjar elever mest. Enligt Helene Gustavsson på Skolverket visar forskning att slutna frågor är bättre och mer likvärdiga än öppna frågor. Däremot ifrågasätts slutna frågor, då det är osäkert om rätt kunskaper mäts (Gustavsson, 2016). Vad för slags provfrågor som skrivs kan vara avgörande för hur elever presterar och visar sina kunskaper. Öppna och slutna provfrågor kommer undersökas ytterligare i denna uppsats för att studera vad för slags frågor som lärare, språkgranskare och konstruktörer grundar sina bedömningar på och vilken slags frågekonstruktion som de anser bäst mäta andraspråkselevernas kunskapsnivåer i historieämnet. Detta är ett väsentligt område att studera då det kan bidra till en djupare förståelse för hur prov kan konstrueras ur ett andraspråksperspektiv som förhoppningsvis kan leda till att fler SVA-elever kan visa sina kunskaper i historieämnet.

2. Undersökningens syfte och frågeställningar

Denna studie avser undersöka hur lärare, språkgranskare och provkonstruktörer tar hänsyn till andraspråkselever i grundskolans senare år när de konstruerar historieprov. Studiens syfte är att bilda kunskap om hur provfrågor bäst kan konstrueras för andraspråkselever. Syftet är även att granska lärarnas syn på de nationella proven i historieämnet för att undersöka om de anser att proven är anpassade till andraspråkselever.

För att uppnå syftet besvaras följande frågeställningar:

- Hur tar lärare, språkgranskare och provkonstruktörer hänsyn till andraspråkselever vid konstruktionen av historieprov? Vilka är utmaningarna?
- Vad för slags provfrågor i historia gynnar andraspråkselever mest enligt lärare, språkgranskare, provkonstruktörer och sekretessbelagd statistik?
- Vilken syn har lärare på de nationella proven i historia?

3. Definitioner

I följande avsnitt definieras och förklaras centrala begrepp som ökar förståelsen för studien.

3.1 Andraspråkselev och SVA-elev

Andraspråkselev eller *SVA-elev* syftar på elever som har ett annat modersmål än landets huvudspråk. Andraspråkselever är en heterogen elevgrupp med varierad språkbehärskning och svenskkunskaper beroende på modersmål och kulturella skolbakgrunder (Bjerregaard & Kindenberg, 2016, 147). Eleverna kan både vara födda i Sverige och ha invandrat till Sverige. I gruppen räknas även nyanlända elever in som har varit i Sverige i mindre än fyra år.

3.2 Svenska som andraspråk

Om elevers förstaspråk skiljer sig från landets majoritetsspråk blir landets majoritetsspråk elevernas andraspråk och benämns då *svenska som andraspråk* (Bjerregaard & Kindenberg, 2016, 147). Cirka 11 procent av alla elever som deltar i undervisningen har svenska som andraspråk och antalet pojkar är större än antalet flickor (Skolverket, 2017, 13, 15).

3.3 Provkonstruktion

Per Gunnemyr definierar prov utifrån på George F. Madaus forskning, där prov innefattas av tre olika processer som består av konstruktion, bedömning och användning:

- Läraren eller en extern aktör utformar och konstruerar provet och provfrågorna
- Läraren eller en extern aktör utformar kriterierna för bedömningen och bedömer sedan elevernas svar på provet
- Läraren eller en extern aktör utformar riktlinjerna för provens användningsområde och använder sedan elevernas resultat på proven (Gunnemyr, 2010, 227).

Enligt Gunnemyr har läraren fullständig kontroll över de tre olika processerna i det interna provet (Gunnemyr, 2010, 227). Gunnemyr definierar ett externt prov som ett prov där den externa aktören, i detta fall den nationella provkonstruktören, delvis eller helt har kontroll över en eller flera av de tre processerna beroende på vilka processer som aktören är ansvarig för. I det nationella provet prövar provkonstruktörerna sina uppgifter flera gånger i olika former och partnerskolor (Skolverket, 2016e). Ett analys- och utvärderingsarbete pågår kontinuerligt där frågorna utses, utifrån hur de fungerar (Skolverket, 2016e.). Frågorna ska vara reliabla, valida och ligga i linje med kunskapskraven (Skolverket, 2016d).

4. Bakgrund och tidigare forskning

I följande avsnitt ges en bakgrund av de nationella provens syfte och vad anpassningar för andraspråkslever innebär i undervisningen. Avsnittet innehåller tidigare forskning om lärares syn på de nationella proven och vilka utmaningar de kan möta i sin provkonstruktion med hänsyn till andraspråkslever. Till sist ges även en översikt över olika uppgiftstyper både generellt och i historieämnet med fokus på öppna och slutna frågor.

4.1 Nationella prov och historieämnet

De nationella proven utfärdas av Skolverket och ska bidra till en nationell likvärdighet och rättvis bedömning för att säkra kvaliteten i landets skolor (Skolverket, 2016a). Enligt Sveriges Riksdag är syftet med proven att skapa ett pålitligare och säkrare system över hur elevers kunskaper bedöms, följs upp och utvärderas (Sveriges Riksdag, 2015: 36). Bedömningarna ska synliggöra en förståelse av varje elevs kunskaper och undersöka vad eleverna kan göra för att förbättra sig vilket kan bidra till en ökad måluppfyllelse (Skolverket, 2016a). Det nationella provet fungerar som en utvärdering av måluppfyllelsen på en skolnivå, huvudmannanivå och nationell nivå (Skolverket, 2016a). Enligt professor Ninni Wahlström ger provresultaten politiker, skolpersonal och skolmyndighet en bild över skolsystemets funktion och hur olika skolor lever upp till samhällets förväntningar på utbildning (Wahlström, 2015, 139). De nationella proven konstrueras av provkonstruktörer och ämnesexperter som gör sin tolkning av kursplanen, och proven ska testa rätt kunskaper samt hålla en hög mätsäkerhet (Skolverket, 2016d). Innan de nationella proven används på en nationell nivå så testas de av lärare på mellan 200–500 elever för att ge provkonstruktörerna en bild av uppgifternas funktioner och svårighetsgrader (Skolverket, 2016e). De nationella proven i historia infördes år 2014 och eleverna bedöms efter det mål- och kunskapsrelaterade betygssystemet. Kunskaperna bedöms i förhållande till kunskapskraven A-F, där A visar högsta betyg och E lägsta betyg medan F inte är ett godkänt resultat (Skolverket, 2014b). Enligt Per Eliasson kopplas varje nationell uppgift till ett kunskapskrav med en motivering om vad det är uppgiften mäter och vad det är i svaret som bedöms (Eliasson, 2014, 281). Vid bedömningen av provsvaren finns en matris med bedömningsanvisningar till hjälp som visar hur kvaliteterna i provsvaren kan uttryckas och bedömas (Eliasson, 2014, 282). Enligt kursplanen ska elever kunna: reflektera över historieanvändning, använda historiska begrepp, hantera och analysera olika källor, samt utveckla en historisk referensram (Skolverket, 2011a.). Enligt Skolverket ska det nationella provet utgöra en del av hela lärarens

helhetsbedömning och fungera som ett hjälpmedel när läraren konstruerar sina egna prov (Skolverket, 2016a).

4.2 Anpassningar

Alla elever i årskurs 9 ska genomföra de nationella proven men om det finns särskilda skäl, till exempel otillräckliga språkkunskaper, ligger beslutet om genomförandet hos rektorn (Skolverket, 2016b). Vid provgenomförandet har elever rätt till anpassningar som språkligt stöd vilket kan bestå av modersmåls lärare, lexikon eller att lärare förtydligar avancerade begrepp, men svaren får inte röjas (Skolverket, 2016b). Det är huvudmannens och rektorns ansvar att se till att skolor har de förutsättningar och resurser som krävs för att kunna genomföra de anpassningar som eleverna är berättigade till (Skolverket, 2014a, 18–19). Enligt Skollagen ska stöd ges så att eleverna utvecklas så långt det går och utbildningen inom grundskolan ska vara lika oavsett var i landet som utbildningen arrangeras (2010:800 kap 2 & 3). Enligt läroplanen ska undervisningen anpassas och hänsyn ska tas:

till elevernas olika förutsättningar och behov (...) Skolan har ett särskilt ansvar för de elever som av olika anledningar har svårigheter att nå målen för utbildningen. Därför kan undervisningen aldrig utformas lika för alla (Skolverket, 2011a, 8).

Enligt Skollagen ska anpassningar ges inom ramen för den ordinarie undervisningen så att elever har möjlighet att nå de kunskapskrav som minst behöver uppnås (2010:800 3kap 5a). Enligt Skolinspektionens rapport ”Skolans arbete med extra anpassningar - kvalitetsgranskningsrapport” får elever sällan de extra anpassningar som de behöver (Skolinspektionen, 2016, 13). Enligt Skolinspektionen är orsakerna bristfälliga samarbeten och kunskaper om hur anpassningarna ska gå till samt att specialpedagogiska resurser saknas eller att det sker rektorsbyten (Skolinspektionen, 2016, 10).

4.3 Andraspråkselever

Andraspråkselever befinner sig på olika språkliga nivåer och har hunnit olika långt beroende på sin utveckling i språket men också vilka möjligheter som de har fått till att utveckla sitt språk (Skolverket, 2011c, 59). Enligt Skolverket har elever med utländsk bakgrund i genomsnitt sämre slutbetyg i årskurs 9 än övriga elever och löper större risk att bli obehöriga till gymnasiet (Skolverket, 2016c). Enligt Axelsson et al. behöver betygsskillnader inte bero på svenskkunskaper utan de kan även bero på hur länge eleven har varit i Sverige, ålder, tidigare skolbakgrund, skolans blandning av första- och andraspråkselever, pedagogiska

arbetsätt, lärarens utbildning eller brist på resurs i modersmålsundervisningen (Axelsson, Lennartson-Hokkanen & Sellgren, 2003, 149–150). Enligt Skolverket tar det sex till åtta år att utveckla ett skolspråk vilket kan leda till att fler andraspråkselever är i större behov av språkligt stöd än elever med svenska som förstaspråk (Skolverket, 2011c, 38–39).

4.4 Lärarnas syn på de nationella proven

Lärare har olika syn på de nationella proven. I boken *Att bedöma och sätta betyg: tio utmaningar i lärarens vardag* nämner Grettve, Israelsson och Jönsson att många lärare har bra erfarenheter av det nationella provet och att de ofta bekräftar lärarnas bedömningar av elevernas kunskapsnivåer (Grettve, Israelsson & Jönsson, 2015, 110). Enligt Grettve, Israelsson och Jönsson kan lärare uppfatta de nationella proven som problematiska för att mäta elevernas individuella kunskapsnivåer eller att de påverkar lärarnas planering negativt. Detta kan resultera i att eleverna ser proven som en belastning istället för en fördel i undervisningen (Grettve, Israelsson & Jönsson, 2015, 110). Enligt historielärarna i ”Historical consciousness and historical thinking reflected in large-scale assessment in Sweden” skapar proven en rädsla att fokus enbart kommer att ligga på att förbereda eleverna för ett nationellt prov i historia (Eliasson et al., 2015, 180). De nationella proven i historia har också fått positiv respons i studien för att de är legitima och hjälper många lärare genom att proven öppnar upp för diskussion (Eliasson et al., 2015, 180). Enligt lärarna i studien gör proven det lättare att tolka kursplanen i historia och proven fungerar som ett stöd vid betygssättning av elevernas kunskaper (Eliasson et al., 2015, 180).

Per Gunnemyr anser i avhandlingen ”Likvärdighet till priset av likformighet?” från 2011, att skillnader eller olika tolkningar av elevsvar i längre sammanhängande texter kan leda till brister i likvärdigheten. (Gunnemyr, 2011, 26). Enligt Gunnemyr bidrar de nationella proven till att lärare diskuterar mer kring undervisningen och kursplanen i historia vilket utvecklar både undervisningen såväl som lärares profession (Gunnemyr, 2011, 114). Lundahl och Dance synliggör i artikeln ”Performativity pressures at urban high schools in Sweden and the USA” hur lärare ser på att andraspråkselever genomför nationella prov. Enligt Lunneblad och Dance behöver andraspråkselever en tvåspråkig undervisning med tillvägagångssätt, problemlösningar och integrering av modersmål för att erhålla den språkliga kompetens som krävs för att genomföra nationella prov (Lunneblad & Dance, 2014, 309). Studiens lärare anser att elever som inte varit tillräckligt länge i Sverige behöver mer resurser och tid än

övriga elever för att klara testen och enligt lärarna finns det en orimlig förväntan att de ska kunna förbereda alla nya elever för ett nationellt prov (Lunneblad & Dance, 2014, 307). ’

4.5 Provkonstruktionens utmaningar generellt och för andraspråkselever i historieämnet

Det finns många utmaningar med provkonstruktion. Några av dem är: begreppsförståelse, komplexa uppgifter, referensramen, läs- och skrivförmågan, att integrera språket i ämnesundervisningen samt validitet och reliabilitet. Enligt forskarna Margareta Holmegaard och Inger Wikström är det betydelsefullt att diskutera och använda både enklare samt mer avancerade ord som till exempel: *rik*, *förmögen*, och *välbärgad*. Vidare behöver elever även lära sig uttryck som till exempel: *å ena sidan* och *å andra sidan*, när de ska argumentera och förklara orsak-verkan eller göra jämförelser (Holmegaard & Wikström, 2004, 556). En annan utmaning i provkonstruktionen är att konstruera komplexa uppgifter som kombinerar flera olika kognitiva processer och som samtidigt utgår från kursplanen i historia (Eliasson et al., 2015, 180). Enligt David Rosenlund i ”Är en förklaring alltid en förklaring” är det väsentligt att lärare arbetar med sina elever om hur de kan analysera och göra jämförelser samt skriva förklaringar i historieämnet (Rosenlund, 2010, 209). Enligt Rosenlund visar inte alltid eleverna sina kognitiva förmågor när de besvarar provuppgifter, utan grundar sina svar på minneskunskaper av redan gjorda jämförelser och analyser från läroboken (Rosenlund, 2010, 208). Rosenlund anser att eleverna kan arbeta med de kognitiva förmågorna genom att frågorna görs nya för eleverna så att de inte mäter elevernas minneskunskaper (Rosenlund, 2010, 209).

En tredje utmaning är att andraspråkselever ska utveckla en referensram som syftar till att eleverna ska erhålla kunskaper om olika historiska händelser, epoker och personer samt förstå processerna bakom olika förändringar i samhället. Detta är grundläggande för att eleverna ska uppfatta sin egen tid och erhålla ett perspektiv på framtiden (Skolverket, 2011a). Enligt Eliasson är elevernas historiska referensramar avgörande för deras tolkning av historia, och eleverna är ständigt delaktiga i historiekulturen genom dialog med andra människor (Eliasson, 2014, 273). Samtidigt menar Eliasson att elever också är beroende av de referensramar som dominerar vår historia vilket kan begränsa men också gynna elevernas möjligheter att skapa och orientera sig i ämnet (Eliasson, 2014, 273). En fjärde utmaning är läs- och skrivförmågan som är betydande för att nå målen. Professorerna Ercikan och Seixas poängterar att frågor kan uppkomma i uppgifter innehållande läsning av historiska dokument och textstycken om till

vilken grad uppgiften mäter det historiska tänkandet eller läs- och skrivkunnighet (Ercikan & Seixas, 2015, 6). Ercikan och Seixas redogör för betydelsen av att minimera läs- och skrivbördan i bedömningsuppgifter, där historiska texter, källor och uppgifter förkortas och designas så att elever engagerar sig i det historiska tänkandet (Ercikan & Seixas, 2015, 6). En femte utmaning är att anpassa ämnesundervisningen genom att integrera språket, vilket Holmegaard och Wikström anser vara av stor betydelse. Holmegaard och Wikström uttrycker att om andraspråkselever ska nå målen bör SVA och ämnesundervisningen stödja varandra (Holmegaard & Wikström, 2004, 541). Detta undervisningssätt innebär att eleverna arbetar med historieämnet och dess förmågor samtidigt som fokus läggs på det svenska språket. I Rapetsoa och Singhs artikel "Challenges experienced by history learners during assessment using the medium of English" är eleverna överens om att deras prestation hade varit bättre, om de använde sitt förstaspråk vid besvarandet av uppgifter i ett historieprov (Rapetsoa & Singhs, 2012, 20). Nihad Bunar redogör för att en bristande modersmålsundervisning påverkar andraspråkselevs prestation i SO-ämnet, där Bunars studie visar att andraspråkselever med bristfällig modersmålsundervisning presterar sämre än övriga elever (Bunar, 2010, 82).

En sjätte utmaning är att både konstruera valida och reliabla provuppgifter. Gunnemyr anser att det finns en problematik i diskussionen kring frågekonstruktioner och föredrar en balansgång mellan valida och reliabla frågor (Gunnemyr, 2011, 93). Enligt Gunnemyr kan inte nationella prov enbart bestå av slutna uppgifter som flervals- och kortsvarfsfrågor eftersom det kan leda till brister i validiteten för att det inte går att mäta om eleverna besitter de kognitiva historiekunskaperna (Gunnemyr, 2011, 93). Däremot anser Gunnemyr att den frågetypen är reliabel om den ska värderas (Gunnemyr, 2011, 93). Enligt Gunnemyr visar essäfrågor elevernas kognitiva historiekunskaper mer, men problem kan uppstå i reliabiliteten eftersom en tillförlitlig mätning inte kan göras av provsvaren då uppgiftsformatet kan leda till olika tolkningar (Gunnemyr, 2011, 93). Professorerna Gustafsson, Cliffordson och Erickson skriver i "Likvärdig kunskapsbedömning i och av den svenska skolan- problem och möjligheter" att Skolinspektionen har uppmärksammat problem med reliabiliteten vid bedömning av längre uppsatser i språkämnen, där längre uppgifter kräver mer komplexa bedömningar och då inte blir lika mätsäkra (Gustafsson et al., 2014, 41). Vidare för forskarna en diskussion om längre skrivuppgifter ska tas bort, men menar även att validiteten i proven då försämras. De ser hellre att fler oberoende bedömare finns som är representativa för alla landets skolor vilket kan leda till en högre reliabilitet (Gustafsson et al., 2014, 41–42).

4.6 Olika uppgiftstyper generellt och på historieprov

Enligt Christina Odenstad är skriftliga prov den vanligaste bedömningsformen, och lärare gör didaktiska val om vad provet ska ta upp och hur det ska göras (Odenstad, 2012, 179). Enligt Odenstad bestämmer även lärare vilken förmåga som ska testas och varför eleverna ska testas (Odenstad, 2012, 179). Två uppgiftstyper är utredande frågor och flervalfrågor som Gustavsson, Måhl och Sundblad förklarar närmare. Utredande och öppna frågor kan ha olika form och testa olika kunskaper (Gustavsson et al., 2012, 84). Eleverna förklarar ofta minst en central tankegång vilket sker genom jämförelser och exempel där eleverna ska resonera och motivera (Gustavsson et al., 87). Flervalfrågor har i sin tur ett visst antal alternativa svar, och eleven ska kryssa för ett eller flera av alternativen för att få rätt på frågan (Gustavsson et al., 2012, 82). Lärare kan dra slutsatser om elevernas uppfattningar och hur elever kan tolka och lokalisera meningar utifrån den här typen av frågor (Gustavsson et al., 2012, 83). Gabriel Reichs resultat från "Testing Historical Knowledge: Standards, Multiple- Choice Questions and Student Reasoning" visar att flervalfrågor med problemlösningar är en användningsbar bedömningsmetod om eleverna får motivera sina svar muntligt och ge förklaringar (Reich, 2009, 348). Kritiken riktad mot flervalfrågor är att högpresterande elever inte visar alla faktakunskaper eftersom all information inte efterfrågas (Reich, 2009, 348). Enligt professorn Caroline Gipps är flervalfrågor bra för att lärare kan med hjälp av dem göra stickprov på om elever har förvärvat en specifik kunskap (Gipps, 1994, 25). Däremot anser Gipps att interaktiva bedömningar som exempelvis: problemlösande frågor, argumentationer och essäer är att föredra, då det med dem nås en djupare nivå av lärande (Gipps, 1994, 25–26).

Sammanfattningsvis ska studiens bakgrund ge en översikt över de nationella provens funktion och syfte. En insyn ges i vad lagen och Skolverket skriver om de anpassningar som ska utföras och innebär för att visa vad skolan har för ansvarsområde. Tidigare forskning kring lärarnas syn på det nationella provet och dess utmaningar redogörs vilket ska knytas an till och jämföras med denna studies resultat. Den tidigare forskningen ska ge en insyn i hur problematisk uppgiftskonstruktionen kan vara. Avsnittet om olika uppgiftstyper relateras till den andra forskningsfrågan om vad för slags uppgifter som lärare, språkgranskare, sekretessbelagd statistik och provkonstruktörer anser gynna andraspråkselever i historieämnet. Den ämnesdidaktiska forskningen som behandlar andraspråkselever i specifikt historieämnet är bristande eftersom forskningen ofta sker i språkämnen.

5. Teoretiska utgångspunkter

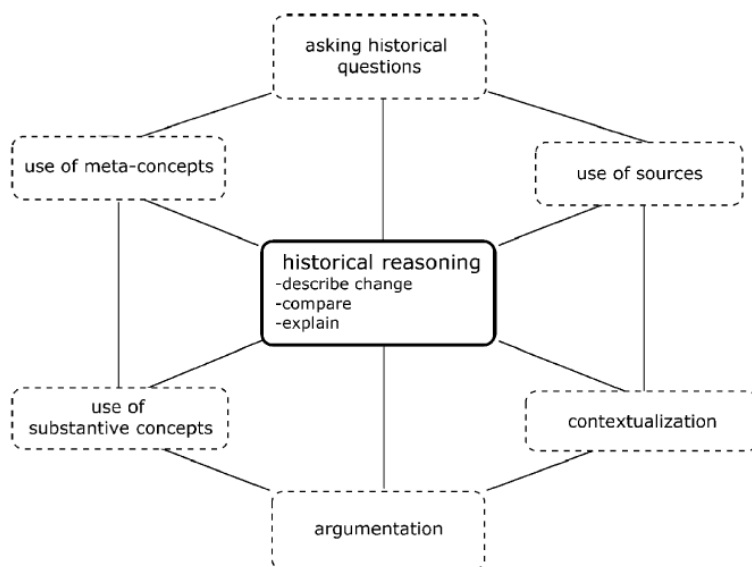
Denna studie har flera teoretiska utgångspunkter och centrala begrepp för att tolka resultatet och besvara studiens frågeställning som utgår från fyra större fokusområden: anpassningar, historieämnet, andraspråkselever och provkonstruktion. Den första teoretiska utgångspunkten är Vygotskys proximalszonsteori och den används för att analysera anpassningar och hänsynstagande. Den andra teoretiska utgångspunkten utgår från det historiedidaktiska fältet och är Jannet van Dries och Carla van Boxtels ramverksmodell som kan kopplas till historieämnets förmågor. Den tredje delen i kapitlet inriktar sig på andraspråkseleverna och synliggör vanliga svårigheter som de kan möta i det svenska språket. Centrala begrepp som validitet och reliabilitet definieras, eftersom dessa är grundläggande vid provkonstruktion.

5.1 Den proximala utvecklingszonsteorin

Den första teoretiska utgångspunkten är Vygotskys proximalszonsteori. Den proximala utvecklingszonen är en term som myntades av Lev Vygotsky och termen introducerades som en del av en generell analys av barns utveckling. (Chaiklin, 2003, 39, 45). Vygotsky förklarar teorin som själva avståndet mellan elevens nuvarande utvecklingsnivå vid problemlösning till den maximala och potentiella utvecklingsnivån som eleven kan erhålla (Vygotsky, 1978, 86). Den maximala och potentiella utvecklingsnivån nås med hjälp av vuxen guidning eller i samarbete med andra kamrater (Vygotsky, 1978, 86). Med andra ord är det sträckan mellan vad eleven klarar av att prestera ensam och utan stöd till vad eleven kan utveckla med hjälp av samarbete eller i dialog med lärare eller kamrater (Hammarberg, 2016, 64–65). Zonen är relationen mellan instruktionen och utvecklingen av den befintliga kompetensen (Chaiklin, 39). Vygotsky lägger vikten vid att förstå meningen av hjälpen i relation till elevers inläring och utveckling (Chaiklin, 2003, 43). För att kunna utveckla elevers nuvarande mentala utvecklingsnivå behövs insikt i vad elever behöver arbeta med för att sedan kunna bedöma deras proximala utvecklingszoner (Chaiklin, 2003, 51). I till exempel språket kan eleverna få språklig stöttning som tolkningar, rättelser och omformuleringar vilket gör att de kan utvidga sina existerande språkkompetenser (Hammarberg, 2016, 65). Sammanfattningsvis används Vygotskys teori i denna uppsats för att undersöka om stöttning och hänsynstagande ges till andraspråkselever vid provskrivning i historieämnet. Enligt Vygotsky kan stöttningen hjälpa eleverna att nå sina potentiella utvecklingszoner. Teorin kan tillämpas för att undersöka vad den stöttningen innebär och om den, enligt de intervjuade, bidrar till att andraspråkselevers lärande utvecklas.

5.2 En modell om historiskt resonerande

Den andra teoretiska utgångspunkten är Dries och Boxtel ramverksmodell som riktar sig till grundskolan och handlar om hur historiska resonemang förs ur ett utbildningsperspektiv (Drie & Boxtel, 2007, 88–89). Enligt Drie och Boxtel behöver elever inte bara ha kunskap om dåtiden utan också ha förmågan att använda kunskapen för att kunna tolka olika fenomen i dåtiden och nutiden (Drie & Boxtel, 2007, 88). Drie och Boxtels teoretiska ramverk kan användas för att analysera elevers skriftliga och muntliga resonemang, där fokus ligger på att beskriva progression i både hur elever resonerar och lär sig historia (Drie & Boxtel, 2007, 89). Nedanför presenteras Drie och Boxtels utvecklade ramverksmodell:



(Drie & Boxtel, 2007, 90).

Modellens sex komponenter identifieras som analytiska verktyg för att beskriva själva handlingen av att föra historiska resonemang med syfte att förklara, beskriva och jämföra olika historiska fenomen och händelser (Drie & Boxtel, 2007, 90). De sex komponenterna ligger till grund för och utvecklar det historiska resonemanget genom att elever jämför, förklarar och beskriver förändringar (Drie & Boxtel, 2007, 90). Den ena komponenten är historiska frågor som är beskrivande, jämförande, kausala och värderande, och dessa ställs i relation till historiska fenomen eller källor som ger information om dåtiden (Drie & Boxtel, 2007, 91). Enligt Drie och Boxtel kan historiska frågor fungera som en motor för att föra historiska resonemang (Drie & Boxtel, 2007, 92). Den andra komponenten är enligt Drie och Boxtel att använda källor i frågor med relation till historiska resonemang där elever får utvärdera källors användbarhet och trovärdighet (Drie & Boxtel, 2007, 94). För att besvara

historiska frågor eller hitta bevis för ett påstående om det förflutna kan eleverna arbeta med urval, tolkning och bekräftelse av olika källor (Drie & Boxtel, 2007, 95). Den tredje komponenten är kontextualiseringen, där historiska fenomen, objekt, uttalanden, texter eller bilder används i historiska resonemang (Drie & Boxtel, 2007, 94). Där kan elevernas referenser till eller kunskaper om tider, perioder och händelser ses över för att bygga en historisk kontext (Drie & Boxtel, 2007, 97). Den fjärde komponenten är argumentationen som en del av ett historiskt resonemang, där eleverna gör påståenden om dåtiden och då ska stödja dessa påståenden med argument och bevis genom att göra olika tolkningar och ta hänsyn till motargument (Drie & Boxtel, 2007, 97). Den femte komponenten är ämnesbegrepp som *medeltid*, *feodalism* eller *industrialisering* som är en del i att föra historiska resonemang. Ämnesbegreppen syftar på personer och perioder som är knutna till en specifik tid eller ett specifikt rum, där informationen om det förflutna organiseras i resonemanget (Drie & Boxtel, 2007, 97). Den sjätte komponenten är att eleverna behöver förstå metabegrepp som *kontinuitet*, *orsak* eller *konsekvens* för att kunna föra resonemang i historia (Drie & Boxtel, 2007, 103). I avhandlingen: ”Aktör och struktur i historieundervisningen. Om utvecklingen av elevens historiska resonering” kopplar forskaren Anna-Lena Lilliestam in aktör- och struktur i Drie och Boxtels komponent om ämnesbegreppen. Lilliestam menar att de är viktiga redskap för att skapa historiskt tänkande eller mening (Lilliestam, 2013, 41). Enligt Lilliestam är det viktigt att elever är medvetna om att det finns olika typer av strukturer och agenter för att förstå deras roller i olika sammanhang (Lilliestam, 2013, 7, 43). Vidare är även dessa nära knutna till den historiska kunskapen vilket kan leda till att eleverna utvecklar förståelse för olika strukturer och resonemang (Lilliestam, 2013, 7, 43). Lilliestam har sin utgångspunkt i Drie och Boxtels ramverksmodell och menar att i ämnesbegreppen bidrar begreppen struktur och aktör till att organisera den historiska kunskapen vilket leder till en fördjupad begreppsförståelse (Lilliestam, 2013, 207–208).

Sammanfattningsvis är Lilliestams forskning relevant i denna studie eftersom aktör perspektivet både kan kopplas till historieämnet och språkdidaktiken. Dries och Boxtels historiedidaktiska modell fokuserar på hur elever för historiska resonemang. Modellen är användbar i denna studie eftersom den kan kopplas till förmågorna i den svenska kursplanen för historia men också till språkets betydelse i form av ämnes- och metabegrepp. Komponenterna är också grundläggande vid besvarandet av olika provfrågor där historiska resonemang antingen förs mentalt av eleverna eller i löpande text eller tal. Komponenterna

analyseras utifrån studiens resultat men störst fokus ligger på komponenterna gällande de historiska frågorna och ämnes- och metabegreppen.

5.3 Språksvårigheter som andraspråkselever kan möta i uppgifter

Det kan finnas svårigheter för andraspråkselever i det svenska språket. Andraspråkselever kan möta problem vid ordförståelse, inte enbart vid ovanliga ord utan även vid mer allmänna akademiska ord som lärare ofta tror att eleverna känner till (Skolverket, 2011c, 45). Metaforer uppfattas inte alltid av andraspråkselever, och anses vara svåra. Vidare kan andraspråkselever missa metaforerna vid avläsning eller tolka metaforens betydelse fel eller så kan elevernas egna ordförråd vålla problem (Skolverket, 2011c, 46–47). Passiv form och nominalisering är två språkliga drag som kan vara svåra för andraspråkselever (Skolverket, 2011c, 48). Passiv form innebär att aktören döljs eller att den som utför gärningen inte framhävs i meningen som till exempel: *Lampan tänds av Lena* (Skolverket, 2011c, 48). Däremot lyfter en aktiv sats fram aktören tydligare som exempelvis: *Lena tänds lampan*. Passiv sats är därför inte lika tydlig och kan vålla svårigheter i att förstå meningen. Nominalisering innebär att ett verb omformuleras till ett substantiv för att skapa en mer informationstät och kortare mening (Skolverket, 2011c, 48). Ett exempel är att *täcka* blir *täckning*. Även en nominalisering kan dölja själva aktören eller den som utför handlingen i meningen (Skolverket, 2011c, 48). Passiva former och nominaliseringar ställer högre krav på att elever har en utvecklad läsförmåga, men de ska inte undvikas utan betydelsen ska tydliggöras för eleverna (Skolverket, 2011c, 49). Enligt Skolverket är det viktigt att elever får didaktiskt stöd att läsa mellan raderna eftersom alla elever har olika referensramar och förkunskaper (Skolverket, 2011c, 67). Detta gör att andraspråkselever har olika referenser till ord, händelser eller texter som kan vara knutna till ett visst perspektiv (Skolverket, 2011c, 67). Sammanfattningsvis inriktar sig ovanstående forskning på andraspråkssvårigheter vilket kommer att knytas an till och jämföras med de intervjuades arbetssätt och uppfattningar i studiens resultat.

5.4 Validitet och reliabilitet i prov

En grundläggande utmaning i provkonstruktionen är att proven ska vara valida, där uppgifterna ska utgå från förmågor och kunskapskrav som bedöms. För att proven ska vara likvärdiga, bör uppgifterna inneha en god reliabilitet (Eliasson, 2014, 280). Likvärdigheten upprätthålls genom att lärare bedömer kvaliteten på elevsvaren lika. Professorn Anders Jönsson har formulerat fyra bedömningsprinciper som utgår från validitet och reliabilitet. Den första principen är att mål, kunskapskrav och bedömning stämmer överens med varandra, där

informationen över elevens prestation överensstämmer med kursplanen (Jönsson, 2014, 29). Den andra principen är att lärare har formulerat rätt bedömningskriterier som till exempel matriser för att bedömningen ska bli likvärdig (Jönsson, 2014, 29). Den tredje principen är att elevernas prestationer blir dokumenterade så att inte andra faktorer tas med i bedömningen (Jönsson, 2014, 29). Den fjärde principen är att ha flera olika bedömningsformer för att få en så korrekt bild av elevernas kunskaper som möjligt (Jönsson, 2014, 29).

Begreppet validitet definieras utifrån i vilken utsträckning ett prov mäter vad det är utformat att mäta (Gipps, 1994, 58). Om provet inte mäter vad det ska mäta blir provresultatet av elevernas kunskaper och förmågor missledande (Gipps, 1994, 58). Enligt Jönsson behöver uppgiften få fram den informationen eller kunskapen från eleven som frågas efter i kursplanen (Jönsson, 2014, 24). Provuppgifter måste utgå från kursplanen för att både kunna bedömas och vara valida (Jönsson, 2014, 24). Validiteten i ett prov består av tre delar. Den första delen är innehållsvaliditeten som innebär att provfrågorna är representativa för det som avses mätas. Den andra delen är kriterierelaterad validitet som innebär hur väl provet mäter något samtidigt som sambandet mellan provresultatet och den framtida prestationen ska vara hög (Wikström, 2013, 48). Den tredje delen är begreppsvaliditet som syftar på att provinnehållet hänger ihop med sambandet mellan resultatet på provet och kriterierna (Wikström, 2013, 49). Begreppet reliabilitet innebär att få fram så noggrann information som möjligt från eleven (Jönsson, 2014, 24). De nationella proven måste vara likvärdiga vilket betyder att elevernas provsvar ska bedömas av lärare på liknande sätt i hela Sverige (Eliasson, 2014, 282). Provet ska ha hög tillförlitlighet vilket innebär att om en elev får E på en provuppgift, ska eleven även få E på andra provuppgifter som testar samma kunskaper (Skolverket, 2016f). Om resultatet på provuppgifterna har stor avvikelse och varierar mellan mättillfällena så har mätningen låg reliabilitet, och läraren bör då fundera över om avvikelsen beror på en problematisk frågekonstruktion, ett obekant provformat, yttre omständigheter eller om eleven har lättare eller svårare för vissa provuppgifter (Skolverket, 2016f). Enligt Wikström är antalet frågor som provet består av, en avgörande faktor som påverkar reliabiliteten (Wikström, 2013, 40). Om provet är stort och innehåller en lagom mängd frågor som dels är rimliga för eleven att besvara och dels är representativa för ämnet och mäter alla förmågor är chansen större att informationen blir tillförlitlig (Wikström, 2013, 41). Sammanfattningsvis är validitet och reliabilitet två centrala begrepp som är betydelsefulla i den allmänna provkonstruktionen. Begreppen analyseras närmare i samband med öppna och slutna uppgiftsformat i studiens analys och relateras även till tidigare nämnd forskning.

6. Metod

Uppsatsen är uppbyggd på en empirisk undersökning av historielärare, språkgranskare och provkonstruktörers uppfattningar om andraspråkselever, uppgiftsformat, nationella prov och hänsynstagande vid provkonstruktion i historieämnet. Denna undersökning består av tio individuella intervjuer. En annan del av undersökningen består även av en granskning av sekretessbelagd statistik över andraspråkselevs resultat på de nationella provuppgifterna.

6.1 Kvalitativa intervjuer och sekretessbelagd statistik

Studiens huvudpart grundar sig på kvalitativa intervjuer i syfte att analysera personers uppfattningar om hänsynstagande, provuppgifter och nationella prov. Vidare kommer de intervjuades arbetssätt vid konstruktionen av provuppgifter synliggöras med avsikt att besvara studiens frågeställning. De kvalitativa intervjufrågorna är öppna, raka och strukturerade frågor med möjlighet till att ställa följdfrågor som rör andraspråkselever och provkonstruktion i historieämnet. Intervjuerna ska ge informanterna möjlighet att utveckla och ge exempel på sina argument. Enligt Trost kan raka och enkla frågor leda till mycket material med tänkvärda åsikter, betraktelsesätt och mönster (Trost, 2010, 25). Intervjuer med lärare, språkgranskare och konstruktörer kan bidra till att upptäcka svårigheterna kring konstruktionen av historieprov ur ett andraspråksperspektiv men också belysa tankar och tillvägagångsätt.

Totalt ställdes 12 intervjufrågor till provkonstruktörerna, 19 intervjufrågor till lärarna och 13 intervjufrågor till språkgranskaren som finns med i studiens bilaga. Intervjufrågorna till provkonstruktörerna fokuserar på deras syn på det nationella provet i historia, frågekonstruktionen och hänsynstagandet till andraspråkselever. Intervjufrågorna till lärarna inriktar sig på deras egen provkonstruktion, syn på nationella provet och hur de tar hänsyn till andraspråkselever. En av de intervjuade lärarna har även språkgranskat de nationella proven i historia år 2015 och där ställdes ytterligare frågor om hennes roll som språkgranskare. I intervjufrågorna till språkgranskaren ligger fokus på språket och vad det innebär att språkligt förenkla och utforma uppgifter ur ett andraspråksperspektiv. Sekretessbelagd statistik av det nationella provet från 2015 granskades med avsikt att tolka eventuella mönster över uppgifter som gynnar andraspråkselever. Anledningen till att ha med sekretessbelagd statistik var för att visa ytterligare ett perspektiv. Det sekretessbelagda materialet är framställt av statistiker och visar vilka frågor som andraspråkselever har lättare respektive svårare för. Granskningen bestod av att jämföra statistiken och det nationella provet i historia för att studera vad det var för sorts frågeformat och vilka förmågor som testades. Enligt Vetenskapsrådet följer

sekretessbelagda uppgifter offentlighets- och sekretesslagen och för att inte förmedla vissa uppgifter har en del grupper tystnadsplikt (Vetenskapsrådet, 2011, 66–67). Skolverket, lärare, rektorer och konstruktörer har i detta fall tystnadsplikt och ett ansvar för sekretessen gällande alla nationella prov i Sverige.

6.2 Urval

Den empiriska undersökningen består av sju lärarintervjuer, tre intervjuer med provkonstruktörer och en intervju med en språkgranskare. Tre skolor i två olika kommuner valdes i södra Sverige för att åskådliggöra olika lärares arbete och synsätt. På två av skolorna är majoriteten av eleverna flerspråkiga och på den tredje skolan finns det endast ett fåtal andraspråkselever. Lärarna valdes för att de är yrkesverksamma och utbildade historielärare i årskurs 7–9 och har genomfört nationella prov i historieämnet. Samtliga deltog frivilligt, fem kvinnor och två män med olika åldrar och arbetslivserfarenheter. Lärarna valdes beroende på vilken skola de arbetade på för att få en större spridning. En kommunal skola låg i en by och har främst elever med svenska som förstaspråk och där intervjuades tre kvinnor och en man. På skolan går cirka 400 elever från årskurs 4–9. Den första kvinnan som intervjuades benämns Jana och är behörig lärare i alla fyra SO-ämnena. Jana har erfarenhet av andraspråkselever från tidigare arbeten och är i fyrtioårsåldern. Jana undervisar två klasser på högstadiet. Den andra fyrtioåriga kvinnan har fått namnet My, och hon är behörig i alla SO-ämnena och undervisar i fyra klasser på högstadiet. Den tredje kvinnan Tove, är i femtioårsåldern och är behörig SO- samt fransklärare och undervisar i två klasser på högstadiet. Den fjärde personen kallas Lennart som är i tjugooårsåldern, behörig i historia och svenska med undervisning i tre klasser på högstadiet.

Den andra skolan ligger i samma kommun men i en större stad med flertalet andraspråkselever. Där går cirka 250 elever från årskurs 7–9. På den andra skolan intervjuades en kvinna i fyrtioårsåldern som går under namnet Åsa, även hon behörig undervisande SO-lärare. Den tredje skolan också med majoritet av andraspråkselever, ligger i en större kommun i utkanten av en större stad med cirka 500 elever från F-9. Båda lärarna som intervjuades där har varit med i utprovningarna av de nationella proven i historia och deras medverkan har betydelse för studiens resultat eftersom de är insatta i utvecklingsprocessen av de nationella proven. Detta leder till att de har en större insyn och erfarenhet i både bedömning och vad för uppgiftstyper som fungerar i deras klasser. Försteläraren Robin intervjuades, och han är i fyrtioårsåldern och behörig i svenska och SO-ämnena. Robin undervisar i alla sina ämnen i tre klasser. Den sista läraren som intervjuades är

Irene som är behörig SO-, svenska- samt svenska som andraspråkslärare och undervisar i tre klasser. Irene har också varit med och språkgranskat de nationella proven i historia och studerat dess frågeformuleringarna tillsammans med provkonstruktörer. Två separata intervjuer gjordes med Irene. En intervju gjordes om Irenes roll som SO-lärare, och en intervju var om hennes roll som språkgranskare.

Bortval gjordes på grund av att personerna inte undervisade i historia eller att de arbetade i lägre årskurser. Även lärare som inte har genomfört nationella prov i historia valdes bort. De tre provkonstruktörerna som skapar de nationella proven för årskurs nio i historieämnet på Malmö högskola kontaktades och alla var villiga att delta i individuella intervjuer. En orsak till att alla tre intervjuades var för att synliggöra om de har ett gemensamt tankesätt kring hänsynstagande men också för att undersöka deras synpunkter på proven och uppgiftstyperna. Konstruktörerna är två män och en kvinna och alla är utbildade historielärare. Thomas har tjugo års erfarenhet av att undervisa i historia på högstadiet. Erik har undervisat historia i tretton år i årskurserna 4–9 och skriver en avhandling. Mona har varit läroboksförfattare och har även hon arbetat i femton år som högstadielärare i svenska, historia och religion. Vid urval av den sekretessbelagda statistiken valdes de två senaste proven för att få en så aktuell bild som möjligt över andraspråkselevernas resultat.

6.3 Genomförande och bearbetning

Intervjufrågorna är skrivna utifrån syfte och frågeställning. Vid skrivning av intervjufrågorna var målet att undersöka provkonstruktionen ur olika perspektiv med anpassning till SVA-elever för att upptäcka svårigheter och uppfattningar om hänsynstagande, frågeformat och nationella prov. Studien utgår från Vygotskys proximala utvecklingszonsteori för att undersöka om hur anpassningar kan ges för att andraspråkselever ska nå sina potentiella kunskapsnivåer. Dries och Boxtels modell används också eftersom den kan kopplas till historieämnets förmågor och till vad elever behöver för att kunna föra resonemang i historieämnet. Det finns en sammanfattad bild över historieämnets förmågor i bilaga 1. För att synliggöra de svårigheter som andraspråkselever kan möta i det svenska språket används Skolverkets bok *Greppa språket* för att undersöka om de intervjuade nämner dessa svårigheter. Det sista teoriavsnittet utgår från forskning om validitet och reliabilitet eftersom dessa begrepp är väsentliga vid konstruktionen av prov. De teoretiska utgångspunkterna kan bindas samman med intervjufrågorna som grundar sig på historieämnet, provkonstruktionen, hänsynstagande, uppgiftstyper och andraspråkselever som är uppsatsens mest centrala delar.

De teoretiska utgångspunkterna kan bidra till en ökad förståelse för uppsatsen och används för att tolka uppsatsens resultat.

De intervjuade kontaktades via e-post. De blev informerade om att den beräknade intervjutiden skulle vara cirka trettio minuter. Alla intervjuade personer fick vetskap om att intervjuerna skulle ligga till grund för en masteruppsats med fokus på provkonstruktion och andraspråkselever i historieämnet. Informationen gavs också vid intervjutillfällena. Enligt Vetenskapsrådet bygger en god forskningssed på att informanterna är informerade både skriftlig och muntligt att deras svar och uttalanden är anonyma och att de används i en uppsats (Vetenskapsrådet, 2011, 42). Nio av tio intervjuer skedde på intervjupersonernas arbetsplatser och en ägde rum utanför skolan eftersom läraren skulle byta arbete. Intervjuerna gjordes på ostörda och lugna platser för att personerna skulle känna sig trygga. Intervjuerna spelades in på en mobiltelefon. Få anteckningar gjordes under intervjuerna för att fokusera och ge fullständig uppmärksamhet till personen som talade. Det bidrog till att intervjupersoners resonemang kunde följas upp bättre och följdfrågor kunde ställas. Många av de intervjuade har lång yrkeserfarenhet vilket stärker studiens tillförlitlighet. Inspelningarna transkriberades, analyserades och en anonymisering av de intervjuade personerna har skett för att intervjuerna inte ska kunna kopplas till de deltagande vilket tillhör en god forskningssed (Vetenskapsrådet, 2011, 68). För att få åtkomst till det statistiska sekretessbelagda materialet och det nationella provet från 2015 kontaktades Malmö högskola. Ett sekretessavtal undertecknades för att inte röja eventuella provfrågor eller innehåll. Ett möte arrangerades på Malmö högskola för att få ta del av de nationella provuppgifterna och färdiganalyserad statistik över vilka frågor som gynnade SVA-eleverna. Med hjälp av statistiken kunde det nationella provets uppgifter granskas för att se vilken typ av förmåga som testades och vad för slags frågeformat som missgynnade och gynnade SVA-eleverna. Uppgiftstyper och förmågor antecknades ner.

6.4 Forskningsetik

Studiens fyra grundläggande forskningsetiska principer är: informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet (Vetenskapsrådet, 2002, 6). Av etiska skäl blev lärarna informerade om att de skulle vara anonyma och att deras identiteter inte skulle röjas eftersom deras integritet är av stor vikt. Informanterna var medvetna om att informationen skulle användas i en masteruppsats och de gav sitt samtycke att medverka i studien. Provkonstruktörerna lät studiegenomföraren avgöra om de skulle vara anonyma och valet blev att inte namnge dem. En problematik är att de intervjudeltagande konstruktörerna inte kan förbli helt anonyma eftersom det bara finns tre huvudansvariga provkonstruktörer för

de nationella proven i historia i Sverige. Dock var respondenterna medvetna om detta innan intervjutillfället och hade själva valet att bestämma över sin medverkan (Vetenskapsrådet, 2002, 8). Uppgifter om intervjudeltagarna är konfidentiella och personuppgifter såsom namn och skola förvaras privat så att utomstående inte har tillträde till informationen (Vetenskapsrådet, 2002, 12, 14). Intervjudatan används endast för forskningsändamål. Högskolan har namngetts eftersom den informationen är allmän och går att spåra via Skolverkets hemsida.

6.5 Metoddiskussion

När intervjufrågorna skrevs var studiegenomförarens förhoppning att kunna ge en bild i hur provkonstruktionen går till både för lärare, språkgranskare och konstruktörer. Frågorna är utformade både för studiens syfte och frågeställning. Validiteten för undersökningen är enligt studiegenomförarens åsikt god eftersom respondenterna har kunnat bidra med väsentlig information som har bidragit till en fördjupad förståelse för deras uppdrag och yrkesroller. Studiens frågeställning och syfte ligger till grund för uppsatsen. Den valda metodens svaghet, är att resultatet inte går att generalisera eftersom det finns olika typer av verksamheter och pedagoger med andra arbetssätt och tankesätt. En styrka i valet av metod är att lärarna har varierande erfarenheter och arbetar på olika skolor med skilda elevgrupper vilket visar olika perspektiv. Urvalet av lärare kunde ha varit större för att erhålla fler uppfattningar och därmed identifiera fler företeelser för att säkerställa studiens tillförlitlighet. Lärarna har en lång yrkesvana och erfarenhet som stärker studiens reliabilitet. Lärarna består av ett representativt urval som täcker mätningen. En av styrkorna är att samtliga provkonstruktörer gick med på att ställa upp i intervjuerna vilket förstärker studiens reliabilitet eftersom den är representativ för den nationella provkonstruktionen i historieämnet för grundskolans senare år i Sverige. Studien visar en ny infallsvinkel eftersom den synliggör språkgranskarens och provkonstruktörernas uppfattningar kring provkonstruktionen och även tillgången till den sekretessbelagda statistiken ger ett nytt perspektiv.

7. Resultat

Alla intervjufrågor finns i uppsatsens bilaga. Nitton intervjufrågor ställdes till samtliga intervjuade lärare, och till den läraren som även var språkgranskare ställdes ytterligare tretton frågor. Till provkonstruktörerna ställdes totalt tretton frågor. Resultatet är indelat i fyra delar som består av lärarintervjuer, intervjuer med provkonstruktörer, intervju med språkgranskaren och sekretessbelagd statistik.

7.1 Lärarintervjuer

Utifrån de genomförda intervjuerna delades resultatet in i fyra underrubriker för att anpassa läsningen till studiens forskningsfrågor. Den första och andra kategorin går in på lärarnas hänsynstagande och provkonstruktionen. Det tredje och fjärde avsnittet belyser utmaningarna och synen på det nationella provet.

7.1.1 Hur tar lärare hänsyn till andraspråkselever?

Om och hur lärarna tar hänsyn till andraspråkselever i historieämnet varierar bland lärarna. Lärarna på de mångkulturella skolorna tydliggör att alla andraspråkselever har olika kunskaper och erfarenheter. Åsa resonerar följande:

Å: Jag har en kille som kom i november som har vanlig undervisning i SO. Eller om vi pratar om de som har varit här i tre, fyra år eller om vi pratar om sådana som varit i tio år eller som är uppvuxna i Sverige men inte pratar svenska hemma. Så det är ett jättespann.

Enligt Åsa går det inte att generalisera och det finns olika språknivåer och bakgrunder hos andraspråkseleverna som är viktiga att ta i beaktning. På den homogena skolan diskuteras muntlig stöttning och bilder men det är endast Jana av de intervjuade lärarna på den skolan som omformulerar provfrågorna. Av intervjuerna framgår det av My att det är svårt att hitta tiden och veta hur hon ska ta hänsyn på bästa sätt, men hon har i undervisningen hjälp av en andraspråklärare till en elev. Nedan förklarar My om hon tar hänsyn till andraspråkselever:

M: Nästan inte alls. Det är ju för att jag inte vet hur man ska göra, och hur ska man hinna med det? (...) Jag har hjälp av en andraspråklärare en lektion i veckan, med en kille i åttan (...). För att de bearbetar textinnehållet så att han förstår vad det handlar om på riktigt och det har jag ju inte möjlighet att göra i klassen med 24 elever.

Med hjälp av en andraspråklärare kan eleven bearbeta lärobokstexterna för att skapa större textförståelse men My menar att hon själv inte har tidskapaciteten att utföra det arbetet. Enligt My är orsaken att hon har fler elever i klassen att ta hänsyn till. Lennart ger ibland muntlig stöttning och menar att enklare texter också kan hjälpa andraspråkseleverna mer. Tove nämner att bilder kan användas som stöttning men hon känner sig språkligt begränsad. Tove

vill gärna ha mer hjälp av svensklärare om hur hon ska gå tillväga. Lennart berättar om sina upplevelser:

L: En killes problematik är att han har varit i Sverige i tre år så han har ju inte kommit så långt i språket. Så där kan man tänka sig någon form av anpassning, enklare texter eftersom han befinner sig på en annan nivå. Även om det bästa kanske hade varit att sitta med honom och ta sig igenom den avancerade texten.

Lennart talar om lästräning och nivåbaserade texter som anpassningar men det framgår inte om de anpassningarna görs. Jana skriver till stödfrågor under provets gång vid behov.

J: Jag brukar gå runt (...) och skriva till stödfrågor (...) jag kanske får/ska skriva in det från början, jag vet inte. För på samma gång ibland vill jag att de ska försöka, för ibland klarar de det ju faktiskt, då tycker de att de känner att det är skönt (...). Sen pratar jag också lite med dem. Om de vill och om de inte klarar det, då tar vi det muntligt.

Jana vill att alla elever ska få samma frågor och uppgifter för att stärka dem men ger ändå muntligt och skriftligt stöd om eleverna inte förstår. Janas elever får också komplettera det muntligt om de inte klarar provet. Åsa tar hänsyn genom att tänka på frågeformuleringen och förenklar ord. Hon låter eleverna göra ordlistor med historiska begrepp. Även Robin fokuserar på ord, språkförståelse och är gärna övertydlig. Han formulerar sina frågor för att öka förståelsen.

R: Exempel så brukar jag skriva frågan på två olika sätt (...) var ibland övertydlig även om de tycker, -fan vi fattar frågan!

Robin upprepar och tydliggör frågorna samt använder sig ofta av muntliga prov för att anpassa till alla elever. Irene har öppna inledningsfrågor med synliga aktörer där någon eller något utför handlingen i provfrågan.

I: Först och främst tänka på hur du konstruera dina frågor. Att få in en aktör underlättar och ta bort lite passiva satser, gör det mer synligt liksom. Istället för att vi ska gissa oss till vad det är vi egentligen är ute efter.

Irene påpekar hur viktigt det är att lärare tänker på hur frågorna formuleras och att använda aktiva satser eftersom passiva satser kan försvåra för eller förvilla andraspråkselever. Irene nämner också att andraspråkselever ska få möjlighet att använda ordböcker vid provskrivning och att hon meddelar eleverna att stavningen inte bedöms vilket gör att många elever känner mindre stress. När nyanlända elever som har svårt med läsning och skrivning ska göra historieprov tar Irene bort provfrågorna helt för att inte begränsa eleverna.

I: Det går alldeles för mycket energi för det språkliga (...) då brukar jag bara säga: -skriv så mycket du kan, skriv allt du har lärt dig i punktform, Rita! Men visa på något sätt allting som du har lärt dig! Det känns ju ganska skönt för dem att göra någonting istället för att sitta och titta på ett papper och inte förstå frågorna.

Enligt Irene, kan läsningen av provfrågorna hämma andraspråks elever. Istället anser Irene att vid de tillfällena kan frågeformuleringen göras om till punktform eller att eleverna får skriva fritt om vad de har lärt sig i arbetsområdet. Enligt Irene kan andraspråks eleverna också ges chans att uttrycka sina kunskaper genom ritning.

Jana, Åsa, Tove och My använder bilduppgifter på prov. My anser att modeller och bilder är bra sätt för att skapa associationer och fånga upp elever. My har även fått tips från andraspråks lärare att använda sig av konceptdiagram för att tydliggöra likheter och skillnader, men hon har dock inte arbetat med det själv. Åsa anser ordlistor och tydliggörande av begrepp vara faktorer som kan hjälpa eleverna. Av Janas erfarenhet har andraspråks elever lättare för att besvara kortsvarsfrågor om de blir tilldelade begreppen innan som de ska använda för att besvara en fråga. My anser att andraspråks elever ha större förståelse för olikheter i kulturer och att dra paralleller mellan olika tider och länder. My säger: ”Då har de lättare att förstå olika kontexter och perspektiv för människor för att de själv har erfarenhet av det”. Även enligt Tove kan elevernas bakgrunder hjälpa dem att utveckla en djupare historieförståelse för levnadsvillkor men att det är individuellt och beroende på elev.

7.1.2 Hur konstruerar lärarna sina prov och vad för slags provfrågor anser de gynna andraspråks elever?

Alla lärarna nämner att de utgår från kursplanen vid provkonstruktionen. Tre av sju lärare talar om att de har börjat att frånga prov och utgår istället från enstaka provuppgifter. Åsa anser att prov representerar en summativ bedömning.

Å: Nu har jag förvisso haft en del prov, men jag har mer och mer börjat att frånga proven utan jobbar med andra typer av uppgifter. Proven blir så slutgiltiga. Så eleven läser en kurs avslutar med ett prov och sen går eleven vidare. Och det är ju inte rätt egentligen om man ser till en formativ bedömning, alltså då ska man få bearbeta, och träna mer, ändra det som blev fel (...). Så egentligen är prov inte det bästa sättet att examinera.

Enligt Åsa ger inte prov eleverna möjlighet att bearbeta sina texter och träna på de felaktiga delarna. Lärarna har blandade åsikter om användandet av öppna och slutna frågor. Flervals- och kryssfrågor används av alla respondenterna förutom av Lennart och My. Däremot talar Lennart om ett tillfälle där han använde sig av flervalsfrågor. Lennart och My säger följande:

M: Nej aldrig flervalsfrågor (...). Jag vill få in orden och begreppen och sen vilka förmågor som jag har bestämt att vi ska jobba med. Om det är förmågor att se skillnader eller att argumentera.

L: Enda gången som jag har kört flervalsfrågor var när vi hade ett prov som vi kallade för fusklappen, som jag brukade ha som ett första prov.

My och Lennart använder aldrig eller sällan flervalsfrågor på prov. Däremot anser Robin att kryss- och flervalsfrågor med många alternativ underlättar eftersom eleverna inte behöver formulera sig, men han uttrycker likväl en oro:

R: De behöver inte formulera utan de behöver bara tänka efter, vad hör samman. Det finns ju en risk att de fuskar eller då har tur och kryssar för men då hjälper det att ha flervalsalternativ(...). Då tycker jag att det har fungerat (...). Jag tycker kryssfrågor inte är att underskatta men det får en att tänka att det är en summativ bedömning istället för en formativ.

Enligt Robin, finns det ett negativt synsätt på flervalsfrågor på grund av att de ses summativa, samtidigt som den typen av frågekonstruktion kan hjälpa många elever att förstå. Robin anser att flervalsfrågor kan vara turbaserade där elever kan kryssa i rätt svar utan att ha tänkt rätt. Irene anser att andraspråkselever inte nödvändigtvis har svårare för flervalsfrågor utan att det beror mer på frågeformuleringen. Hon berättar följande:

I: Jag tycker inte att eleverna nödvändigtvis har svårare för flervalsfrågor om det är klart uttryckt som man säger på nationella proven eller annan form av konstruktion. Jag tycker att mycket har med hur man formulerar det och att man förstår vad som förväntas.

Irene anser att lärarens frågeformulering är den viktigaste delen och att eleverna både förstår frågorna och vad som förväntas av dem. Tove och Åsa verkar ha störst variation av frågor och utgår både från bilder, essäer samt flervalsfrågor i sin provkonstruktion. Tove säger att hon använder: ”flervalsfrågor och då checkar man av och sen så får man gå efter förmågorna och på så sätt läsa av”. Tove använder flervalsfrågor för att kartlägga vilka kunskaper eleverna har, och har efter det mer berättande frågor. Även Åsa nämner vikten av ett varierat prov:

Å: Det är viktigt att (...) man har olika typer av frågor, att man har bildstöd, att man till exempel har bilder (...). Att man har både ord som ska förklaras och att man ska använda dem i en text.

Enligt Åsa är det viktigt med olika provuppgifter som innehåller både bilder och begrepp. Öppna resonerande frågor i prov föredrogs av alla lärare. Lennart säger att: ”det handlar mycket om resonering, så ganska öppna frågor” utgår han från. Även enligt Irene är öppna frågor lättare ”för då slipper de fundera på vad det egentligen är man säger i frågan”. Lärarna är samstämmiga i att öppna frågor är bra men de är inte överens om de slutna uppgifterna. Lärarna diskuterar främst skriftliga prov eller uppgifter. My och Tove förklarar:

M: Uppgifter som vi övar på i klassrummet, övningsuppgifter (...) Sen är det då ett test på det eller skrivuppgift, mest skriftligt.

T: När det är prov så får de använda sin skriftliga förmåga för att uttrycka alla de andra förmågorna.

My och Tove nämner att de ofta har skriftliga prov. Däremot anger Lennart, Robin och Jana fördelen med muntliga prov i jämförelse med skriftliga prov, där eleverna får berätta,

redogöra och analysera muntligt för läraren. Enligt Robin visar många elever mer kunskaper när de redogör muntligt och han som lärare kan då ge mer formativ stöttning. Även Lennart använder sig av muntliga bedömningar och diskuterar fördelen med det:

R: Jag märker många elever, väldigt många elever som växer i det muntliga (...). I kunskapskraven i historia, finns det inte att det ska vara skriftligt någonstans. Där ser jag en stor fördel med det om de säger fel eller inte hittar begrepp, och håller på att svajar så kan jag komma med en liten rättning (...). Stoffet läggs på plats och plötsligt kommer ett begrepp rätt. Det är lite mer relativt i det muntliga.

L: När jag var nyexad då var det prov som gällde eftersom det var den traditionen som man själv gick i. Men nu så har jag haft olika former av övningar där man kan gå runt och bedöma under tiden, mycket spela in sig själva, istället för att de ska redovisa inför klassen, som en videologg.

Enligt Robin kan de muntliga proven hjälpa elever för att de med lite stöd av läraren, kan uttrycka stoffet och förklara begreppen. Lennart anser att det finns en tradition av att prov ska vara skriftliga men att han använder sig videologgar. De flesta lärarna utgår från skriftliga provuppgifter och färre än hälften av lärarna har muntliga prov.

7.1.3 Vilka utmaningar möter lärarna i sin provkonstruktion?

Lärarna möter många utmaningar vid konstruerandet av prov. Enligt My är en problematik i provkonstruktionen att läroplanens ord är svårbegripliga för många elever. Tove anser att en utmaning är att komma åt alla förmågor och speciellt den källkritiska förmågan. Dock tar hon mycket material från Skolverkets bedömningsportal.

T: Att leta upp källor själv känns ju nästan omöjligt. Men då finns provbanken som man kallar det på Skolverket.

Tove tycker det är svårt att skapa källkritiska uppgifter. En faktor som många av lärarna anser vara svår är språket. Både Robin och Åsa pratar om förenklingar men på olika sätt. Robin tycker att eleverna missgynnas om en lärare ändrar proven. Åsa har funderingar kring om hon ska ha fler prov och tycker det är svårt att hitta rätt språknivå.

Å: Man måste hela tiden tänka på hur man formulerar det. Det är jättesvårt att hitta rätt nivå tycker jag, därför om man förenklar det (...), då förlorar, de liksom, som är snabba, duktiga, ambitiösa och ska plugga vidare. De behöver möta ett språk som utmanar. I så fall så borde man kanske göra olika typer av prov.

R: Jag ändrar inte proven. Jag är noga med det för jag känner att jag gör dem en björntjänst. Skulle jag börja ändra och göra det lättare va, då känner jag (...) att de inte skulle lära sig på samma sätt i svenska.

Robin tycker han gör eleverna en tjänst genom att inte ändra och förenkla provet eftersom det kan påverka dem negativt. Emellertid har Åsa funderingar om hon ska konstruera olika prov. Av svaren att döma vill både Åsa och Robin utmana eleverna språkmässigt eftersom de har

nytta av det i framtiden. Även om Robin inte vill förenkla, uppfattar han att många elever har svårt att tyda historiefrågorna även om de har faktakunskaperna som krävs.

R: De förstår stoffet men förstår inte frågan och där se jag ett problem. Det dyker upp ibland faktiskt och jag försöker jobba på det men det är svårt att få ordning på det.

Enligt Robin blir eleverna osäkra på vad som menas med provfrågorna, och även om de har kunskaperna kan en felbedömning ske på grund av språket i frågorna. Vissa lärare upplever vid provsituationer att andraspråkselever har det svårare än övriga elever. My anser att andraspråkselever har svårt för att tillägna sig förmågan referensramar eftersom de inte har den kulturbundna informationen med sig. För många av Mys andraspråkselever blev det exempelvis en nyhet att Sverige hade varit ett kristet land, medan det var självklart för andra elever. Lennart och Tove å andra sidan anser att det uppstår svårigheter vid testning av den källkritiska förmågan, när elever ska tolka uttryck, läsa och tillägna sig innehållet i gamla texter med högravande språk. Tove ger ett exempel på när eleverna skulle göra en källtolkning om förintelsen, och eleverna misstolkade uttrycket: ”vi förde dem bakom ljuset när vi sa, att de skulle duscha”. I uttrycket förstod inte Toves elever att personerna blev lurade utan att det istället handlade om ljus och mörker, och därmed misslyckades källtolkningen på grund av metaforen som eleverna inte kände till. Tove upplever det som ett dilemma för att hon inte kan hjälpa dem eftersom det är en viktig tolkning av källan. Enligt Robin, Jana och Åsa spelar språket roll när vissa elever inte har alla nyanser i språket:

Å: Det blir mer kantiga svar från de med svenska som andraspråk. Alltså man har inte alla nyanserna i språket som man kanske har om man har svenska som förstaspråk. Så det kan man ju märka, men det gäller inte alla.

R: Många elever har ju kanske inte med sig förförståelsen. Och har de inte knäckt språkkoden så har man ju svårt för stoff. (...) om du inte förstår stoffet, hur ska du kunna dra slutsatser då va? och komma till på högre nyanser och få betyg? Så det tar lite tid.

J: De har svårare att göra de analytiska frågorna och förstå frågor, när det är många frågor i en fråga.

Enligt Jana kan analytiska frågor vara svåra för andraspråkselever att besvara, och det kan även försvåra om det är många frågor som ställs i en och samma fråga. Robin menar att elever som inte behärskar språket inte heller kan dra slutsatser på högre nivåer. Åsa nämner också betydelsen av nyanserna i språket. Irene har inte upptäckt att just andraspråkselever har några specifika svårigheter utan att det är individuellt och beroende på person:

I: Det är väldigt individuellt som person och det har inte så mycket att göra med skolbakgrund eller att man har svenska som andraspråk. Utan det är faktiskt lite som man är som människa, om man är lite mer analytisk eller tycker bättre om fakta.

Irene menar att det beror på vilka förmågor som eleverna har lättare att tillägna sig. My anser att en del andraspråkselever har svårare för att uttrycka sig och hitta de rätta orden. Även Åsa tycker att somliga andraspråkselever har svårt att resonera eftersom de inte har ordförrådet.

M: Fastän han är flytande i svenska så har han just svårt att hitta rätt ord och säga, egentligen, vad han menar.

Å: När man ska diskutera saker kan det ibland vara så att det inte är lika lätt att hitta de rätta orden (...) de har svårt att använda ämnesorden på rätt ställe och så, men man kan mekaniskt lära in det.

7.1.4 Vilken syn har lärarna på de nationella proven i historia?

Alla lärarna förutom Lennart tycker att de nationella proven är mycket bra och ger många idéer om hur prov kan konstrueras. Lärarna använder sig av uppgifterna på bedömningsportalen i undervisningen. Genom att utgå från de nationella proven lär sig Jana vad provkonstruktörer tar fasta på och hon tycker provrättningen har blivit lättare.

J: Jag använder faktiskt till och med ibland vissa av deras frågor och bedömningar för då lär jag mig också vad man tittar på. Jag tycker att det har blivit lättare att rätta dem (...) man kan titta på rättningen och användningen av matriserna på ett smart sätt.

Å: Man försöker ju göra liknande, likande frågor och genom dem så vet man ungefär vad man uppifrån då, tycker är viktigt att man jobbar med som historielärare, inspiration absolut.

I: Jag tycker faktiskt de är bra, riktigt bra. Jag tycker de fångar ganska väl liksom historieämnet. Dessutom kan du använda dem mycket formativt efteråt och ha som utgångspunkt. Visst kräver de ganska mycket av eleverna men det gör andra nationella prov också.

Ovanstående resonemang visar att lärarna är mycket nöjda med de nationella proven i historia. Matriserna och frågorna ger idéer och hjälper lärarna i deras bedömningar och provkonstruktioner. Jana tycker att proven har tydliggjort förmågor och kunskapskrav. Irene anser att de fungerar utmärkt att arbeta formativt efter och ser inte proven som summativa. Robin uttrycker dock en oro över att proven är summativa och att de inte används formativt.

R: När det väl kommer till kritan (...) så är det, vad du än säger, en form av summativ bedömning i slutändan. Det ska sammanfattas till ett enda betyg, och då känner jag ibland när man sitter här nu är det summativt, det är inte bra det här! Men så här gör Skolverket, såhär godkänner de på nationella provet, då kör vi också.

Det finns delade åsikter över om proven är formativa eller summativa. Robin känner dock ett stöd i Skolverkets beslut. Lennart tycker att uppgifterna är bra men att många elever sänker sig på grund av att uppgifterna handlar om kunskaper utanför det centrala innehållet.

L: De kan befinna sig på en A-nivå men där och då och den typen av frågor som de använder, då kanske en A-elev landade på (...) ett D på nationella provet (...) mycket om utanförkunskap som krävdes och det tycker jag inte att det ska behöva va.

Lennart uppfattar att proven kräver kunskaper som sträcker sig utanför det centrala innehållet och upplever att många elever sänker sina betyg. Tove och My anser att

historieproven ligger på en högre nivå än övriga SO-ämnena och menar att de är mer omfattande med fler krävande uppgifter. Jana tycker att historia ligger i framkant i jämförelse med de andra SO-ämnena och att proven har tydliggjort hur kunskapskraven och förmågorna kan testas. Enligt Irene är andra nationella prov mer kulturbundna och språkligt svårare att förstå än historieproven.

I: Jag har sett större svårigheter i svenskan, i nationella provet i svenska. Vad det gäller kulturella aspekter än vad det är i ett ämne som i historia där man kunde förvänta sig att det var fler. (...) kemiprovet ska vi inte bara prata om när det gäller konstruktion av frågor, där kan man verkligen fråga om det är språket vi tittar på eller om det är kemikunskaper. För att det var formulerat på ett sådant sätt att SVA-elever hade ingen som helst möjlighet att förstå.

Irene anser att historia är ett kulturspecifikt ämne men att språk och kulturbundenhet har varit ett större problem i andra nationella prov. Vidare tycker Irene att historieproven håller en bättre nivå än övriga prov. Enligt Tove har proven utvecklats och blivit bättre på grund av att de inte är lika stora som tidigare år, och tycker att det är en bra blandning av uppgifter som stärker eleverna. Däremot ifrågasätter Robin och Lennart kryss- och flervalsfrågorna. Lennart tycker inte att provfrågorna är rättssäkra utan turbaserade.

L: Jag tycker det är svårt att gradera en förmåga på A-nivå utifrån antal rätt som du har kryssat i (...). Jag känner större trygghet i när de får skriva fritt, alltså detta är frågan och sen har du två sidor (...), där så räknar de på att har du elva eller tolv rätt, så låg du på A-nivå men jag tycker inte det är rättvist, alltså det är inte rättssäkert för då, du kan ha tur.

R: På kryssfrågor har du tolv eller femton rätt så får du A på det, det hör man själv är en summativ bedömning (...) som du kan få ett A på, det är ju vansinne.

Lennart och Robin syftar på att flervals- och kryssfrågor i nationella provet inte är tillräckligt valida och känner större trygghet i öppna frågor. Samtidigt som flervals- och kryssfrågor ifrågasätts anser Jana att kryssfrågorna kan hjälpa andraspråkselever:

J: Den var fokuserad på långa texter. Det blev jättesvårt för dem. (...) de hade i samhälle här med mycket kryssfrågor och där tror jag att det var lättare.

Jana tycker andraspråkselever har lättare för kryssfrågor än för längre skrivuppgifter och läsning av textstycken. Sammanfattningsvis uppfattas de nationella proven i historia som bra av majoriteten av lärarna och fungerar som hjälpmedel i bedömning och provkonstruktion. Lärarna har skilda åsikter kring om de nationella proven är anpassade till alla elever. Irene, Åsa, Lennart och Tove tycker att proven är anpassade till alla elever. Åsa tycker att proven passar alla på grund av att andraspråkselever alltid har rätten till lexikon och tillåtelse att få frågorna översatta. Irene uppfattar en medvetenhet om att frågorna är skrivna till olika elever. My, Jana och Robin tycker inte att proven är anpassade:

M: Jag förstår att man vill testa allting, men nej, anpassar man det till alla elever, är inte varannan uppgift skrivuppgift.

Robin tycker proven är delvis komplicerade och att eleverna måste ha språkkunskaperna för att klara provet eller ha fått extra modersmålsundervisning. Robin föredrar muntliga prov och tycker det är synd att de nationella proven inte är muntliga för att han tror att fler andraspråkselever kan visa fler kunskaper. Robin är fundersam över vilka regler som skulle gälla och hur rättningen skulle gå till om de nationella proven var muntliga.

R: Jag tycker dem är rätt så komplicerade (...). Har alla har inte knäckt koden och språket där och om jag inte har fått någon extrahjälp, assistent eller rejäl hemspråksundervisning så sitter de på pottan (...). Jag tycker att vi missar mycket med det muntliga, där tror jag att vi hade vunnit mycket. Jag undrar om inte någon som skriver ett prov skulle ha rätt till att ha en studiehandledare på sitt hemspråk. Det hade varit en djälva skillnad på förståelsen (...). Så har jag gjort nu till exempel att en elev fick som höll på med historia med ideologierna bland annat och han skrev skitbra men hade han skrivit på svenska så hade det gått åt helvete. Hade man kunnat göra så med nationella provet? Rättningsbördan, hur fixar vi det?

Robin anser att elevernas språkkunskaper är av stor betydelse för hur elever presterar på proven och att han är i behov av hjälp för att de ska klara proven. Enligt Robin presterar elever bättre om de gör provet på modersmålet och han tror mycket på muntliga prov men är frågande kring reglerna och hur rättningen ska gå till om provet är muntligt. Irene är upprörd över att alla skolor inte har ekonomin till att genomföra elevernas anpassningar.

I: Jag är väldigt mycket mer irriterad att skolor med god ekonomi kan låta sina elever, som kanske inte har lika stora behov, skriva sina uppsatser på datorer, medan vi inte har datorer till alla elever. De får sitta verkligen, våra andraspråkselever, sudda och dona och ändra. Alltså hur mycket enklare är inte det att göra i en ordbehandlare? (...) Jag tycker att om man lägger in att något ska vara digitaliserat, så måste man se till att det finns digitala resurser.

Enligt Irene blir det orättvist om elever inte har samma förutsättningar på grund av skolans ekonomi. Det resulterar i att eleverna inte får det hjälpmedel som de är berättigade att få.

7.1.5 Sammanfattning av lärarintervjuer

För att sammanfatta lärarintervjuerna så tar lärare hänsyn till andraspråkselever utifrån bilder, modeller, muntlig stöttning, kulturbreddad undervisning, undvikande av stavningskontroll och omformulerade provfrågor. De flesta lärarna föredrar öppna frågor före flervalsfrågor. Utmaningarna vid provkonstruktionen är: källkritiken, språket, otillräckliga språkkunskaper, sambandsinnehåll och den kulturbundna referensramen. Enligt de flesta lärarna är de nationella proven bra men en lärare ser testen som summativa. Två lärare tycker att de nationella historieproven är svårare än de i övriga SO-ämnen. I provet ifrågasattes kryss- och flervalsfrågor. Resonemang fördes om att provet skulle få göras muntligt och att skolans ekonomi påverkar elevernas förutsättningar.

7.2 Intervjuer med provkonstruktörer

7.2.1 Hur tar provkonstruktörerna hänsyn till andraspråkselever?

Konstruktörerna tar hänsyn till andraspråkselever när provens frågekonstruktioner språkgranskas och statistik förs över frågor som elever lyckas respektive misslyckas med. Utprövningarna av de nationella proven sker på skolor med olika geografiska och sociala spridningar och med varierande elevgrupper. Provkonstruktörerna Erik och Thomas diskuterar anpassningarna i språk och form.

E: Det första vi gör är att titta på statistiken och vilka olika grupperingar som lyckas eller misslyckas. Är det en grupp som misslyckas totalt så tar vi inte med den frågan, det är nummer ett. Sen nummer två är att vi har hjälp av en SVA-lärare som hjälper oss med formuleringar och som hjälper oss med språket.

T: I formen försöker vi göra det genom att vara noga med språket och där har vi språkgranskare. (...). Vilka ord som man bör undvika och vilka typer av former av språket. Att man inte skriver i passiv form. Att man alltid måste ha ett subjekt i meningarna (...). Men att det ska vara anpassat för SVA-elever har varit väldigt viktigt. Det har vi alltid varit uppmärksamma på.

Språket och frågeformen tas i beaktning vid provkonstruktionen, och konstruktörerna diskuterar vad för slags frågor som gynnar elever med ett andraspråk. Hänsyn tas också till andraspråkselever genom att ta hjälp av andraspråkslärare vid formulering av meningar och statistikanalys. Konstruktörerna diskuterar även om vilket sätt som gynnar andraspråkseleverna bäst om det är öppna eller slutna svarsformat. Enligt Thomas finns det en tro om att andraspråkselever har lättare för slutna frågor där de inte behöver skriva mycket. Däremot är Thomas personliga åsikt att öppna frågor är lättare att besvara med hjälp av skrivningen och att provuppgifter som kräver hög läsförmåga oftare är svårare. Mona hänvisar till diskussioner med lärare som anser att öppna frågor kan hjälpa eleverna mer på grund av eleverna kan anteckna vad de vill.

T: Det finns alltid krav på att elever ska kunna språkligt formulera sig. Men det har vi hittat sätt att komma runt tror vi. (...). Vi använder oss av slutna svarsformat och sen antar vi att (...) eleverna ska kunna resonera men vi menar om de kan besvara de slutna svarsformat som i stort sett är kryssfrågor så har de fört resonemang i sitt huvud. (...) Det finns en förväntan hos många, att SVA-elever ska kunna slutna svarsformat bättre för att de slipper skriva men det är nog inte vår erfarenhet, det är nog tvärtom. (...). Den största svårigheten (...) kanske inte är skrivandet utan läsandet. Och när du använder slutna svarsformat så kräver det mer av läsandet än vad det gör på en öppen fråga.

M: De öppna frågorna kanske är lättare för SVA-elever att, om man har det här lite mindre ordförråd och uppfattningen av svenska som språk är svagt, så är det ju lättare att laborera fritt på ett papper kring någonting. För det är alltid någonting som de kan plocka upp, som kanske klockar med det vi frågar efter. Och att man kan i en helhet tolka välvilligt och hitta ett innehåll (...). De slutna frågorna bygger ju på att eleverna ska kunna läsa och välja, oftast mellan olika alternativ och det ställer ju högre krav.

Enligt Mona och Erik är det ett dilemma eftersom slutna frågor kräver en ökad läsförståelse än skrivförmåga vilket gynnar de elever som har svårt med skrivning men missgynnar de med en bristande läsförmåga. Mona menar att öppna frågor kan vara ett alternativ för att bedöma elevernas förmågor i skrivningen och inte i läsningen. Enligt Mona bör elever behärska det svenska skriftspråket för att kunna genomföra provet om inte provet görs med hjälp av anpassningar. Anpassningarna är att provet kan göras muntligt tillsammans med en modersmåls lärare eller specialpedagog. Provet finns även inläst och vissa ord får förklaras. Thomas nämner att de försöker tillämpa olika perspektiv i frågeformuleringarna för att skapa variation så att fler elever kan känna igen sig.

T: Vi försöker alltid ta in andra perspektiv som till exempel i det andra NP som vi har släppt så har vi ett case på slutet som behandlar romer och vi har också använt oss av andra typer av case som oftast då lyfter fram något annat perspektiv än det mer traditionella.

Att lyfta fram olika perspektiv i provet är enligt Thomas en hänsyn som görs för att belysa olika synvinklar. Erik anser att frågor berörande eleverna själva kan vara lättare att besvara.

E: Vi har inte hunnit analysera det så noga men jag gör en liten analys i min lic. och då är det ju frågor som ligger närmre eleverna själva, alltså inte att man ska kunna en särskild referensram utan att man kan utgå mer från sig själv.

Enligt Erik kan uppgifter med utgångspunkt i elevernas egen värld vara enklare för elever att svara på.

7.2.2 Vilka svårigheter möter andraspråkselever i historieämnet?

Vid intervjutillfällena diskuteras det att vissa andraspråkselever har svårare att tillägna sig språket och referensramen.

E: Referensramen som du bygger upp är rätt så kulturbunden (...). Jag tror att om du inte har med dig den, så tar det längre tid om du ska börja erövra den här referensramen om du kommer hit som 10, 11-åring, (...). Jag tror att det både är språket och referensram som är kulturell på många sätt och att båda de sakerna spelar roll.

Erik menar att historieämnet är mer kulturbundet i jämförelse med exempelvis matematik eller fysik. I historieämnet tar referensramen längre tid att tillägna sig desto senare eleven har kommit till Sverige. Erik nämner att området kan förbättras genom att konstruktörerna blir tydligare om hur referensramen uppfattas. Även Mona nämner referensramen och Thomas diskuterar den språkliga förmågan som en svårighet.

M: Elever idag som inte har en fungerande svenska, och inte ett stort ordförråd på svenska, eller som är helt nyanlända så har de problem med alla förmågorna därför man har inte en svensk

referensram (...) till det här samhället, den här kulturen eller den här kulturens historia eller allting som man ska förstå i det.

T: På något sätt så förutsätter ju prov en viss språklig förmåga. Alltså att du kan läsa och skriva, och är ditt läsande och skrivande för svagt så kommer det att slå igenom på ett sådant sätt att resultaten inte blir bra. (...). Innehållsmässigt så är det att NP inte mäter din generella intelligens. NP mäter hur du har tagit till dig undervisningen av kursplanen i historia och har du då inte fått någon historieundervisning enligt kursplanen i historia, så kommer du inte få ett bra resultat. Det drabbar elever som inte har läst enligt den svenska kursplanen (...). Har du inte läst historia enligt den svenska kursplanen så kommer du ha problem med den tredje förmågan, historiebruk. Därför att den är ganska ovanlig.

Erik, Mona och Thomas påpekar att språket är en väsentlig förmåga vid skrivning av nationella prov och grundläggande kunskaper behövs för att nå målen i historieämnet. Mona menar att referensramen är viktig för att förstå innehåll som är kopplat till det svenska samhället. Enligt provkonstruktörerna behöver elever ha grundläggande svenskkunskaper för att kunna genomföra provet. Thomas anser att elever bör ha baskunskaper i skrivning och läsning för att kunna göra provet om det inte görs muntligt. Enligt Thomas är en annan svårighet också att om elever inte har läst enligt den svenska kursplanen kan det vara svårt att klara provet eftersom skolor i andra länder kan ha fokuserat på andra delar i historien eller att de inte har arbetat med samma förmågor som finns med i den svenska kursplanen.

Mona anser att läs- och skrivförmåga krävs för att kunna klara provet samtidigt som att eleverna har studerat efter den svenska kursplanen.

M: Om man har en adekvat läs- och skrivförmåga och man har följt kursplanen för historia och har fått en bra historieundervisning som följer kursplanen, så ska man ha en rimlig chans att nå ett E. (...) det är vår ambition att provet ska fungera, att eleverna ska begripa vad de ska göra. Men det kan ju också spegla vilken undervisning eleverna har fått, huruvida om den har varit i linje med kursplanen eller inte.

Mona anser även att proven speglar elevernas undervisning och om kursplanens mål har legat till grund i lärarens kunskapsförmedling. Dessa faktorer spelar en stor roll i hur elever lyckas på provet. För att undkomma vissa språkliga svårigheter anser Mona att ett tätt samarbete mellan lärare, modersmållärare, specialpedagog eller speciallärare behövs. Mona menar vidare att arbetet inte endast kan ligga hos den enskilde läraren.

M: Man behöver ha ett tätt samarbete med till exempel modersmållärare som kanske också då har ämneskunskaper i de här ämnena, och speciallärare och specialpedagog som kan finnas, alltså som kan backa upp med det stödet. Jag tror det är omöjligt för den enskilde ämnesläraren att täcka in alla de behoven som finns för de är på så olika nivåer. (...) Ha en undervisning som tydligt exemplifierar vad ett resonemang om orsak och konsekvenser till exempel, egentligen är (...). Att undervisningen ligger tätt med kunskapskraven och att man använder de orden när man undervisar, så att inte kommer i något sammanhang som är frikopplat från undervisningen. (...) att vara språkligt medveten i sin undervisning men framförallt kursplansmedveten är viktigt och hjälper alla elever.

Mona anser att stödet är väsentligt. För Mona är det även av stor vikt att läraren är språkmedveten och säker på sitt ämne vid konkretiseringen av begrepp och kunskapskrav för eleverna. Provkonstruktören tydliggör vikten av att läraren ständigt arbetar med att tydliggöra begrepp och kunskapskrav för alla elever och inte bara för andraspråks elever. Enligt Mona kan det kan hjälpa alla elever att förstå och sätta begreppen i ett undervisningssammanhang.

Erik anser att elevernas resultat på de nationella proven ofta överensstämmer med de betyg som lärarna har satt.

E: Det är inte så att det blir helt tvärtom att de som fått A i betyg får E eller F på provet, det är fortfarande så att de elever som läraren tycker är duktiga är också de som lyckas bra eller bättre på provet.

Erik menar att de elever som ofta misslyckas i historieundervisningen eller har svårt att nå målen, också presterar likartat på det nationella provet i historia.

7.2.3 Vilka utmaningar möter provkonstruktörerna i sin provkonstruktion?

Provkonstruktörer bör ha reliabilitet, validitet, kunskapskrav, förmågor, olika elevgrupper och insyn i hur uppgifter kan tolkas och varieras i åtanke vid skapandet av nationella prov. Konstruktörerna arbetar med olika frågeformat: både öppna frågor som består av friare skrivuppgifter och slutna kryss-, kortsvars- och flervalsfrågor. Olika typer av frågor skapas för variationens skull och för att olika uppgiftstyper passar olika elever.

T: Förmågorna testas ju bäst genom att sätta ihop ett välbalanserat prov med många olika typer av uppgifter som eleverna uppfattar som varierat och roligt att göra.

E: De kan tycka det är jobbigt att skriva och bli hjälpta av de formaten som man kryssar. Medan de som kanske tycker om, att skriva blir hjälpta av att skriva så att säga, så man försöker ha lite olika typer av frågor.

Variationen av olika slags uppgifter är stor. Konstruktörerna vill konstruera uppgifter där eleverna för ett inre resonemang i huvudet eller kan visa förutsättningar för ett resonemang genom kryss- och flervalsfrågor. Mona diskuterar om validitet och reliabilitet i provkonstruktionen

M: Det är mer mätsäkert, det vill säga, reliabelt att fråga med hjälp av slutna svarsformat. Då får vi ett säkrare resultat. För är det öppna frågor, så kommer alltid lärarens subjektiva bedömning in och läraren gör en tolkning av svaret som kan skifta. (...) skulle man jobba helt utifrån kursplanen så är det ju kanske svårt att motivera de slutna svarsformaten men å andra sidan kan man inte göra ett prov som består helt av öppna frågor. För det blir för mycket för eleven att skriva.

Mona diskuterar vikten av att frågorna är reliabla och valida för både elever och för mät-säkerhetens skull. Hon menar att lärare kan tolka svaren på öppna frågor olika, och ett prov

bestående av enbart öppna frågor är för energi- och tidskrävande för elever att besvara. Enligt Mona är slutna frågor lättare för lärare att bedöma, men svårare att konstruera. Konstruktörerna möter även anmärkningar från lärare. Enligt Erik uppfattar många lärare att proven inte är anpassade till andraspråks elever. Lärare kritiserar även användningen av kursplanens begrepp i provet.

E: Vissa begrepp (...) står i kursplanen som kontinuitet och förändring och då är det ju faktiskt dem de ska kunna (...). För vissa lärare ibland tror att vi är helt omedvetna om att det finns SVA-elever, men det är vi ju inte (...). Där skulle jag vilja på något sätt att vi blir tydligare i den kommunikationen att vi har genomfört arbetet utifrån SVA och det är en massa hänsyn som vi ska ta. Dessutom inte minst till kursplanen men till andra skolor.

Enligt Erik skapas proven utifrån Skolverkets direktiv och de baseras på att mäta kursplanens förmågor och kunskapskrav. Det är lärarnas uppgift att arbeta med begreppen så att elever blir vana att använda dem och förstå dess innebörd. Erik vill klargöra att de måste ha samtliga elever i beräkning vid konstruktion av prov. Fokus kan inte enbart ligga på en elevgrupp utan på alla elevgrupper och kursplan. Provkonstruktörernas uppdrag är att göra prov som utvärderar elevernas kunskaper.

M: Det är omöjligt att göra ett prov som tillgodoser alla olika elevgrupper eller behov. Utan vårt uppdrag är att göra ett prov som utvärderar elevernas kunskaper i historia utifrån den kursplan vi har. Det är en lika stor utmaning att göra ett prov där uppgifterna blir liksom förstaeliga, att allt material som finns i provet är på rätt nivå, att eleverna begriper vad de ska göra (...). Där ingår ju också svenska som andraspråks eleverna (...) skulle man anpassa så anpassar man i en absurdum och då plötsligt är vi inte i kursplanen längre.

Enligt Mona anpassar de så gott de kan utifrån alla elevgrupper och hänsyn tas till elever, både utifrån frågorna och nivåanpassat material. Om konstruktörerna börjar förenkla eller ta bort innehåll och görandet i kunskapskraven, resulterar det i att eleverna inte prövas på det de ska prövas på. I slutändan leder det till att kursplanen frångås. En annan utmaning som provkonstruktörerna möter i sin anpassning för andraspråks elever är att övriga elever kan misstolka frågorna.

T: När vi gör om frågorna på det sättet, så kan de ibland bli något märkliga (...) för de som har svenska. Alltså frågan blir övertydlig, på ett sätt som gör att en elev som alltid kodar, -vad är det de är ute efter? Kan börja missförstå frågan för den är formulerad på ett sådant sätt. -Varför ställer de frågan så här? och så misstolkar de uppgiften.

E: Det är ett jättesvårt arbete för vi gör ju prov för hela riket så att säga så på vissa skolor då det är många SVA-elever så skulle det önskas ett visst språk, men det språket på andra skolor kan upplevas som mycket märkligt, nästan så märkligt så att det leder de eleverna fel.

Ett problem är att frågorna skrivs om så att elever med svenska som förstaspråk påverkas och missförstår syftet med frågan och besvarar frågan fel. Svårigheten är att hålla balansgången mellan anpassningarna och olika grupperingar.

7.3 Intervju med språkgranskare

Irene språkgranskade de nationella proven i historia för årskurs nio år 2015 med provkonstruktörerna. Irene analyserade provfrågorna och gav förslag till ändringar och formuleringar för att komma runt de svårigheter som andraspråkselever kunde förväntas ha.

7.3.1 Hur tar språkgranskare hänsyn till andraspråkselever?

I språkgranskningen packar Irene upp de grammatiska formerna i frågorna och gör konstruktionerna längre. Irene förtydligar hur anpassningen går till för andraspråkselever:

I: Det innebär att packa upp när man har förtäat en text rent språkligt [...]. Ofta när man gör en text så gör man den så kort som möjligt genom att göra vissa grammatiska konstruktioner [...]. Vi har packat upp det som egentligen är nedpackat i grammatisk form. Istället för att ha en passiv form så har vi talat om vem som är aktören och då blir det helt automatiskt en längre konstruktion. Men det har samtidigt blivit rent enklare grammatiskt att förstå.

Irene skriver om de grammatiska frågekonstruktionerna. De omskrivna grammatiska konstruktionerna blir längre eftersom satserna i meningen skrivs ut med en tydlig aktör, och det leder till en ökad uppfattad förståelse av frågorna. Enligt Irene är passiva satser en svårighet för andraspråkselever och för att ta hänsyn görs passiva satser om till aktiva satser. Enligt Irene har inte de passiva satserna en aktör vilket försvårar förståelsen av frågorna:

I: Har du en passiv sats så har du ingen aktör och det är ganska viktigt om man har svenska som andraspråk att veta vem som är aktören för annars blir det passivt, och det är ju något som är väldigt svårt för andraspråkselever.

Enligt Irene tydliggör en aktiv sats med en aktör frågan eftersom läsaren får kunskap om vem som är den agerande personen vilket kan leda till större förståelse. Normaliseringar är en annan svårighet för andraspråkselever enligt Irene, vilket innebär att en verbform görs om till ett substantiv. För att ta hänsyn kan substantivet istället göras om till en verbform vilket skapar större förståelse. Ordet *explosion* anges som ett exempel:

I: Istället för att något exploderar så blir det en explosion. Historieämnet är ganska fullt av de här orden, normaliseringarna. [...] då kan man titta om man kan göra om det till en verbform istället för ett substantiv, och det kan underlätta också för det blir en betydligt enklare konstruktion.

Enligt Irene är normaliseringar vanliga i historieämnet och andraspråkselever kan lättare förstå om en omvandling sker från substantiv till verbform. Irene nämner också att sammansättningar kan vara svåra. Till exempel blir *järnväg* och *spår* tillsammans *järnvägsspår*, och för att ta hänsyn kan betydelsen packas upp. Enligt Irene kan andraspråkselever tolka sammansättningar olika beroende på modersmål:

I: Vissa sammansättningar kan ju också ställa till det lite. Man läser ju sammansättningar på olika sätt på olika språk [...]. Det kan alltid vara bra att packa upp själva betydelsen.

Sammansättningarna kan förtydligas genom att orden skrivs fram. Irene säger att sammansättningar kan tolkas olika beroende på vilket språk eleven har, där vissa språk lägger vikt vid förledet och andra språk vid efterledet. Enligt Irene kan också ålderdomliga ord i historietexter innebära svårigheter för andraspråkselever eftersom de inte har mött dessa ord i vardagsspråket. Då behöver språkgranskare och provkonstruktörer göra en avvägning om orden ska ersättas eller vara kvar. Irene tar ordet *äro* som exempel i sitt resonemang:

I: Historietexter innehåller en del ålderdomliga ord som man kanske inte hör i vardagsspråket och kanske inte heller läser [...]. Äro, behöver vi skriva äro? Eller kan vi ändra och skriva att vi har gjort en modifiering av en gammal text. För att någonstans kommer det bli svårt för alla som har svårare med språket när man har de här gamla formerna kvar [...]. Betydelseskilnaden får ju inte finnas där. Då har man ju testat på olika sätt. [...] då får man också komma fram till ibland att det kanske får stå äro på den här platsen [...]. Det är faktiskt något i den betydelsen som gör skillnad för innehållet. Det har alltid, hela tiden varit en avvägning.

För Irene handlar det om att göra en avvägning i språket, om vissa ålderdomliga ord ska få finnas med eller om en modifiering ska göras. Dock får inte modifieringen ändra lydelsen så att det blir en skillnad på betydelsen av ordet. Irene granskade om proven har kulturbetingade ord som exempelvis ordet *majblommeförsäljning*. Enligt Irene kan kulturbetingade ord påverka textens sammanhang, och dessa kan istället ersättas av mer användbara ord.

7.3.2 Vad för slags provfrågor anser språkgranskaren gynna andraspråkselever?

Enligt Irene är det viktigaste att frågorna mäter elevernas historiekunskaper, och att tyngdpunkten ligger i förståelsen av frågan. Vid intervjun diskuteras det vilka sorts frågor som kan gynna andraspråkselever. Enligt Irene är flervalfrågor med skiljande alternativ mest mätsäkra men hon föredrar essäfrågor konstruerade i följdfrågor som a, b och c.

I: Är det bara kryss på olika alternativ som är väldigt långt ifrån varandra så tycker jag det naturligtvis är säkrast. [...] även om det är det mest jobbiga att rätta, så lutar jag lite mot essäfrågor också. Så länge det inte är många olika led i frågeställningen för då blir det också komplext. Ja, jag tycker verkligen om de här som de har haft de senaste åren. [...] först är det en fråga och så svarar du på den och sen kommer följdfrågorna efter. För då blir det inte att man måste hålla det komplexa språket utan då tar man en del i taget. De tycker jag nästan bäst om.

Enligt Irene är flervalfrågor mätsäkra om andraspråkseleverna inte har snarlika alternativ att välja mellan. Irene anser att essäfrågor med följdfrågor är effektiva eftersom frågan delas upp i flera delar och synliggör fler kunskaper:

I: Snarlika nyanser i flervalalternativ kan göra att det blir svårare, just för att de är snarlika [...] man kanske inte har nyansskillnaderna [...] Essäfrågor, där kan de just komma undan de här nyansskillnaderna. Att de täcker in båda nyanserna om de är oroliga över vilken nyans det är. Då kan de helgradera sig ibland och då kan de många gånger faktiskt hamna rätt [...]. Sen pustar de och suckar över de långa frågorna.

Enligt Irene kan andraspråkselever uppfatta essäfrågor som ansträngande men svaren synliggör förståelsen av frågan och täcker in fler nyanser även om eleverna är osäkra.

7.4 Sekretessbelagd statistik från de nationella proven i historia år 2015

Avsnittet belyser en analys av sekretessbelagd statistik från det nationella provet år 2015 som visar vad för slags uppgifter som gynnar andraspråkselever svagt respektive starkt. Andraspråkselever presterar bättre på vissa uppgifter och sämre på andra i förhållande till elever som har svenska som förstaspråk. I statistiken framgår det att en ökad måluppfyllelse har skett från år 2014 till 2015. Från 2014 fick 37 procent av svenska som andraspråkseleverna betyget F i historia och år 2015 var det 24,6 procent av eleverna med svenska som andraspråk som fick F (Verksamhetsberättelse, 2015). En trolig anledning till att skillnaderna minskade är enligt statistikerna att provet 2015 genomgick en omfattande språkgranskning av SVA-lärare (Verksamhetsberättelser, 2015). Enligt statistikerna är det svårt att minska skillnaderna helt och läs- och skrivförmågan är en faktor till varför andraspråkselever fick lägre resultat än övriga elever (Verksamhetsberättelse, 2015). Vid analys av provuppgifterna från 2014 framkom det att det var fyra uppgifter som gynnade andraspråkselever svagt och två uppgifter som missgynnade andraspråkselever (Verksamhetsberättelse, 2015). I statistiken misslyckades störst antal andraspråkselever med skrivuppgifterna där eleverna skulle föra resonemang om källanvändning (Verksamhetsberättelse, 2015). De fyra uppgifterna som gynnade andraspråkselever bestod av en kryssfråga och tre öppna skrivuppgifter där eleverna skulle resonera kring begrepp, källor, referensram och historiebruk.

I provet från 2015 gynnade fyra uppgifter andraspråkselever svagt vilket innebär att de inte presterade lika högt på dem som på de andra uppgifterna. Två uppgifter var skrivuppgifter som berörde källor och referensram. De två andra frågorna testade förmågorna historiebruk och källor vilka var kryss- och flervalsfrågor. De två uppgifter som missgynnade eleverna var kryss- och flervalsfrågor rörande källor och referensram. Det sammanlagda resultatet stödjer inte att elever skulle ha svårare för flervalsfrågor än för längre skrivuppgifter. Därmed går det inte att utläsa ett mönster att andraspråkselever missgynnas av uppgifter med ett strukturerat svarsformat (Verksamhetsberättelse, 2015). Dock visar resultaten att källanvändningen är en förmåga som är svårare än övriga förmågor att utveckla. Sammanlagt i de två proven från 2014 och 2015 var det tre av fyra frågor som handlade om källanvändning som andraspråkselever misslyckades med. Den fjärde frågan som missgynnade andraspråkselever testade referensramen. De uppgifter som gynnade andraspråkseleverna berörde ingen speciell förmåga utan flera olika förmågor. Däremot var fem frågor skrivuppgifter och tre var kryss- och flervalsfrågor. Resultatet visar att skrivuppgifter gynnade andraspråkselever mest.

8. Analys och teoretisk tolkning

Studiens resultat analyseras utifrån bakgrund, tidigare forskning, Vygotskys teori och Dries och Boxtels historiedidaktiska ramverksmodell. Begreppen validitet och reliabilitet, samt Skolverkets forskning om andraspråkselevs språksvårigheter i svenska kopplas även in. Detta kapitel är indelat i fyra avsnitt som utgår från forskningsfrågorna.

8.1 Hur tar lärare, språkgranskare och provkonstruktörer hänsyn till andraspråkselever vid konstruktion av historieprov?

Provkonstruktörerna och språkgranskaren tar största möjliga hänsyn till andraspråkselever genom omskrivandet av grammatiska frågekonstruktioner för att säkerställa att rätt mätning sker. Provkonstruktörerna och språkgranskaren utgår även från Skolverkets regleringar som innebär att uppgifterna är anpassade till alla elevgrupper och är reliabla samt valida. Dessa arbetsätt stödjer Vygotskys teori att med hjälp av språkligt stöd, i detta fall av omformulering av provfrågor, kan andraspråkselever utvidga sin kompetens och nå sin proximala utvecklingszon (Hammarberg, 2016, 65). En grund på att anpassningar hjälper andraspråkselever finns i provrapporten från 2015 i historieämnet som visar en minskad avvikelse i SVA-elevnas resultat jämfört med tidigare års prov vilket enligt rapporten kunde bero på språkgranskningen (Malmö högskola, 2015, 6–7). Detta kan tolkas som att fler andraspråkselever med hjälp av språkligt stöd och anpassningar kan uppfylla kunskapskraven. Andraspråkseleverna kan även ha rätt till modersmållärare eller specialpedagog vid provskrivningen vilket kan bidra till att deras kunskaper utvecklas med hjälp av en vuxen person som Vygotsky förespråkar (Vygotsky, 1978, 86). Lärarnas hänsynstagande är varierande, där alla försöker ta hänsyn till andraspråkseleverna på något sätt. Enligt fem lärare ges muntlig stöttning när eleverna ska genomföra provuppgifter vilket också enligt Vygotskys teori kan hjälpa eleverna att nå sin potentiella utveckling (Hammarberg, 2016, 65). Resultatet visar att lärarna på de mångkulturella skolorna är mer medvetna om hur hänsyn kan tas än på den homogena skolan, vilket kan bero på att de är vana vid fler andraspråkselever och har ett mer utarbetat arbetsätt. Enligt en lärare från den mångkulturella skolan råder det brist på ekonomiska resurser som försvårar arbetet att göra anpassningarna som eleverna är berättigade till. Lärarens resonemang kan ställas mot Skollagen som anger att utbildningen ska ta hänsyn till alla elever och vara likvärdig oavsett var i landet den arrangeras (2010:800 kap 2 & 3). Resultatet kan tolkas som att elevernas utbildningar och tillgång till anpassningar är beroende på skolans förutsättningar. En lärare nämner att det är svårt att hitta tiden att ta

hänsyn till andraspråks elever när hon även har övriga elever. Detta leder till ett dilemma eftersom i Skollagen skrivs det att anpassningarna ska ges inom ramen för den ordinarie undervisningen (2010:800 3kap 5a). En provkonstruktör anser det vara svårt för ämnesläraren att täcka elevernas behov själv och nivåanpassa undervisningen till alla elever, och menar att andraspråkslärare, specialpedagog eller modersmålslärare är nödvändiga. Att skolor har en utarbetad språkpolicy med integrering av modersmålslärare och förstaspråket kan vara lösningen för att ta sig förbi de språkliga hindren. Resonemanget stödjer Holmegaard och Wikström som anser det betydande att SVA och ämnesundervisningen stödjer varandra för en ökad måluppfyllelse (Holmegaard & Wikström, 2004, 541).

Både enligt språkgranskaren och Skolverket kan aktiva satser med en tydlig aktör leda till en ökad uppfattad förståelse om den agerande personen (Skolverket, 2011c, 48). Detta resultat kan relateras till Lilliestams forskning som har sin utgångspunkt i Drie och Boxtels ramverksmodell. Enligt Lilliestam bidrar en aktör till att organisera den historiska kunskapen och förstå olika roller (Lilliestam, 2013, 7, 43). Både resultatet, Skolverkets forskning och Lilliestam forskning pekar på att frågor med en tydlig aktör kan underlätta och tydliggöra historieinnehållet för andraspråks elever. Alla intervjupersoner diskuterar också betydelsen av att elever kan använda ord och begrepp när de ska föra historiska resonemang. Begreppens relevans nämns även i Dries och Boxtels modell och i kursplanen där elever ska ha kunskap om ämnesbegrepp som *industrialisering* och metabegrepp som *orsak* och *kontinuitet* (Jönsson & Odenstad, 2014, 119–120). Enligt två lärare är tydliggörandet av begrepp viktiga faktorer som hjälper andraspråks eleverna vid besvarandet av provfrågor. En provkonstruktör uppfattar att lärare ibland kan kritisera provkonstruktörernas användning av kursplanens metabegrepp. Enligt han kan kommunikationen tydliggöras för att det är en begreppslig förmåga som eleverna ska känna till enligt läroplanen. En provkonstruktör tydliggör vikten av att lärare arbetar med begreppen och kunskapskraven samt exemplifierar innebörden av dem för att skapa en språklig medvetenhet för samtliga elever. Detta stödjer forskarna Holmegaard och Wikström som också diskuterar hur betydelsefullt det är att använda både enklare och avancerade ord vid olika uppgifter (Holmegaard & Wikström, 2004, 556). Fyra lärare nämner användningen av bilduppgifter, och enligt en lärare kan de skapa associationer och fånga upp elever. Resultatet kan kopplas till kontextualiseringskomponenten som innebär att elever utgår från bilder när de för historiska resonemang (Drie & Boxtel, 2007, 94). Ett annat sätt att ta hänsyn enligt både lärarna och provkonstruktörerna är att integrera olika perspektiv. Enligt två provkonstruktörer leder olika perspektiv till att fler elever känner en koppling till frågan och

frågor som berör eleverna själva kan enklare besvaras. Två lärare påpekar att andraspråkselever kan ha lättare att sätta sig in i olika levnadsvillkor och kulturer på grund av deras bakgrund. Detta kan bidra till en djupare historieförståelse för levnadsvillkor, men de två lärarna anser att det är individuellt. Detta kan knytas till Eliasson som nämner att elevernas egna historiska referensramar är avgörande för deras historietolkning, och de är beroende av referensramarna som dominerar vår historia vilket kan begränsa men också gynna elevernas möjligheter att skapa och orientera sig i historia (Eliasson, 2014, 273). Detta kan tolkas som att elever har olika förutsättningar beroende på vilken referensram de har, och om den ligger nära den dominerande historien. Detta kan både gynna och hämma andraspråkseleverna men referensramarna är nödvändiga för att tolka historien. En annan tolkning är att elevers referensramar behöver lyftas genom att integrera olika perspektiv i uppgifter för att alla ska ha samma förutsättningar. Däremot finns en dominerande historia som är svår att bortgå ifrån, vilken är avgörande för den individuella historietolkningen.

8.2 Vad för slags provfrågor i historia gynnar andraspråkselever mest enligt lärare, språkgranskare, provkonstruktörer och sekretessbelagd statistik?

Alla de intervjuade personerna utgår från kunskapskraven och förmågorna vid formulering av provfrågor vilket följer Jönssons första bedömningsprincip som utgör provets validitet och reliabilitet (Jönsson, 2014, 29). Detta resultat stödjer Wikström som menar att det är större chans att informationen om elevernas kunskaper blir mer tillförlitlig om provet mäter alla förmågorna (Wikström, 2013, 41). Det går inte att utifrån intervjuerna kontrollera om Jönssons andra och tredje bedömningsprinciper följs. Däremot använder provkonstruktörerna, språkgranskaren och fem lärare olika bedömningsformer som överensstämmer med Jönssons fjärde bedömningsprincip vilket kan ge en så korrekt bild som möjligt över elevernas kunskaper (Jönsson, 2014, 29). De flesta lärarna är överens om att öppna frågor gynnar andraspråkselever mer eftersom det är lättare att följa elevernas resonemang i de svaren. Två provkonstruktörer och språkgranskaren föredrar också öppna frågor för att ett bredare kunskapsregister kan synliggöras men menar att även slutna frågor är mer mätsäkra eftersom det finns ett mindre tolkningsutrymme. Även enligt Gustavsson är slutna frågor mer likvärdiga än öppna frågor (Gustavsson, 2016). I det nationella provet använder provkonstruktörerna och språkgranskaren en variation av olika frågetyper för reliabilitetens och validitetens skull. Detta ligger i linje med Gunnemyr som också föredrar en balansgång mellan valida och reliabla frågor (Gunnemyr, 2011, 93). Enligt en provkonstruktör blir ett prov bestående av endast öppna frågor för krävande och lärarnas tolkningar av svaren kan

skilja. Provkonstruktörernas och språkgranskarens synpunkter stämmer väl överens med tidigare forskning av Gustafsson et al. som visar på reliabilitetens dilemma vid bedömning av längre uppgifter (Gustafsson et al., 2014, 41). Även enligt Gunnemyr kan inte en tillförlitlig mätning göras då öppna uppgifter kan leda till olika tolkningar, men han menar samtidigt att de visar mer av elevernas kognitiva historiekunskaper (Gunnemyr, 2011, 93). En lösning som kan leda till högre reliabilitet är enligt Gustafsson et al. att ha fler oberoende bedömare som är representativa för alla landets skolor (Gustafsson et al., 2014, 41–42). Detta förslag kan diskuteras mer om det är genomförbart resursmässigt att ha fler oberoende bedömare. Tolkningen av avsnittet är att öppna frågor för andraspråkselever är att föredra, men att prov inte enbart kan bestå av öppna frågor eftersom att reliabiliteten och mätbarheten då försvåras. Ett betydande resultat är att enligt analysen av statistiken gynnas SVA-elever av främst öppna frågor, men det innebär inte att de missgynnas av uppgifter med ett strukturerat svarsformat.

Angående slutna frågor är provkonstruktörernas och språkgranskarens uppfattningar lika vilket kan bero på deras gemensamma arbete och ständiga dialog med varandra. Enligt de är flervalsfrågor mer mätsäkra vilket även överensstämmer med Gunnemyrs forskning, där den frågetypen är reliabel om den ska värderas (Gunnemyr, 2011, 93). Däremot anser Gunnemyr att det kan leda till validitetsproblem om det nationella provet enbart skulle bestå av slutna uppgifter, eftersom elevernas kognitiva historiekunskaper inte går att mäta (Gunnemyr, 2011, 93.). Detta kan tolkas som att det behövs en variation av olika frågeformat, men slutna frågor kan ses som mer likvärdiga eftersom bedömningarna inte varierar och eleverna inte behöver bedömas utifrån sin skriftliga förmåga. En konsekvens är däremot att de kognitiva förmågorna eller nyanserna i elevsvaren inte kan urskiljas. Tre av lärarna ifrågasätter slutna svarsformat och menar att kursplanens förmågor inte kan graderas efter den sortens frågekonstruktion. En av dessa lärare uttrycker en oro över att slutna uppgifter representerar en summativ bedömning. Drie och Boxtel diskuterar kring historiska frågor som ger eleverna chansen att föra historiska resonemang, men om detta resonemang sker mentalt genom slutna frågor eller synliggörs muntligt eller skriftligt i öppna frågor anges inte i deras modell. I resultatet diskuterar även tre lärare fördelen med muntliga prov där eleverna får berätta, redogöra och analysera muntligt för läraren. En lärare nämner att stöttning kan ges direkt i dialogen, vilket även Vygotsky förespråkar (Hammarberg, 2016, 64–65). En annan lärare nämner att provfrågorna kan omformuleras om andraspråkseleven inte förstår dem. En intressant aspekt är om en del av provet hade kunnat bli muntlig eftersom Reichs forskning visar att muntliga svar av flervalsfrågor med problemlösningar är en användningsbar metod (Reich, 2009, 348).

8.3 Några av provkonstruktionens utmaningar

En utmaning är sättet frågor ställs på som ska underlätta för andraspråkselever men kan komplicera för förstaspråkselevers läsförståelse av frågan. Vad det är i den grammatiska konstruktionen i språket som kan försvåra för förstaspråkselever men underlätta för andraspråkselever kan analyseras ytterligare för att inte felaktiga tolkningar ska uppstå. En annan utmaning är enligt lärare och konstruktörer den källkritiska förmågan vilken enligt Drie och Boxtel är en förutsättning för att utveckla det historiska resonemanget (Drie & Boxtel, 2007, 94–95). Enligt studiens resultat är svårigheten att hitta användbara källuppgifter för andraspråkselever, där språket inte är för ålderdomligt. Analysen av statistiken pekar på att källanvändningen är svårare än övriga förmågor. Detta tolkas som att språket i källor är en betydande faktor vilket kan ställas i relation till Erickan och Seixas forskning. Deras forskning redogör för vikten att minimera läs- och skrivbördan, där källuppgifter förkortas och designas så att de mäter det historiska tänkandet och inte läs- och skrivförmågan (Erickan & Seixas, 2015, 6). Tolkningen är att om andraspråkselever ska kunna föra historiska resonemang, så behövs en fördjupad diskussion i skapandet av källuppgifter som mäter det historiska tänkandet och inte själva språkförmågan.

8.4 Hur ser lärarna på de nationella proven i historia?

Majoriteten av lärarna tycker att de nationella proven är väl konstruerade, användbara och inspirerande till deras eget provskapande. Detta stämmer överens med forskning gjord av Eliasson et al. där de nationella proven i historia har fått en positiv respons för att de hjälper många lärare (Eliasson et al., 2015, 180). Det motsvarar även Grettve, Israelsson och Jönssons forskning där många lärare har bra erfarenheter av det nationella provet (Grettve, Israelsson & Jönsson, 2015, 110). En lärare anser dock att proven testar kunskap utanför det centrala innehållet och menar att elever sänker sig några betygssteg på provet. Detta motsäger provkonstruktörerna som menar att de nationella provresultaten ofta hamnar på likartade bedömningar. Provkonstruktörerna tar åt sig av lärares synpunkter vilket kan bidra till en större insikt i provskapandet. Enligt konstruktörerna och fyra av lärarna är de nationella proven anpassade till alla elever. Tre lärare menar att språknivån är hög med för många skrivuppgifter. En intressant synvinkel är att en provkonstruktör upplever att lärare inte uppfattar att proven är anpassade till andraspråkselever och att många lärare kritiserar proven för att kursplanens begrepp används i historieprovet. Däremot menar provkonstruktören att elever ska kunna de begreppen. Detta nämns dock inte av de intervjuade lärarna.

9. Diskussion

Studiens övergripande syfte var att undersöka lärares, språkgranskarens och konstruktörens provkonstruktion ur ett andraspråksperspektiv med fokus på hänsynstagande och frågeformat. Syftet var också att analysera sekretessbelagd statistik för att granska vad för sorts frågor som kan gynna andraspråkselever, men också undersöka lärarnas syn på det nationella historieprovet och om de anser att proven är anpassade till andraspråkselever. I studien framgår det att provkonstruktörerna tar stor hänsyn till andraspråkselever genom flertalet provomprovningar och att de använder sig av språkgranskare som tar den grammatiska frågeformen i beaktning. Studien visar tydligt att läraren med ämneskombinationen historia och SVA är mer språkmedveten vilket kan bero på hennes SVA-behörighet och roll som språkgranskare. En slutsats är att ett språkgranskande arbetssätt är av stor betydelse i historieämnet och gynnar andraspråkselever. Därför är det fördelaktigt om det specifika arbetssättet sprids till och appliceras av lärare så att fler andraspråkselevers kunskaper synliggörs.

Lärarna tar hänsyn till andraspråkselever genom olika arbetssätt såsom: ordlistor, begreppsförklaringar, upprepningar, bilder, muntlig stöttning, kulturbreddad undervisning, undvikande av stavningskontroll och tydliggjorda provfrågor. För en lärare uppstår ett dilemma att hitta tiden i undervisningen för att göra de anpassningarna som eleverna är berättigade till samtidigt som hänsyn också ska tas till övriga elever. Den gemensamma undervisningen kan också påverkas av anpassningarna eftersom det blir minskad tid till övriga elever och svårare att undervisa elever som befinner sig på olika kunskapsnivåer med varierande behov. Det kan diskuteras om vissa anpassningar ska läggas efter den ordinarie undervisningen, eftersom om elever inte får de anpassningarna som de är berättigade till kan det leda till en otillräcklig utbildning som kan resultera i ett utanförskap på arbetsmarknaden. Det är viktigt att påpeka att historieämnet även har ett stort centralt innehåll som andraspråkseleverna ska hinna tillägna sig på ett andraspråk. Provkonstruktörerna diskuterar vikten av andraspråkselevers rätt till modersmåls lärare eller specialpedagog vid genomförandet av nationella prov. Något som kan undersökas mer är om andraspråkseleverna får tillgång till dessa vid genomförandet av nationella prov. En provkonstruktör nämner även att när språket anpassas för mycket i frågorna så kan förstaspråkselever uppleva svårigheter i avläsningen av frågan. Det kan därför vara intressant att vidare undersöka hur de grammatiska omskrivningarna påverkar förstaspråkselever och vad det är i frågeformen som orsakar svårigheter. Två lärare anser att det är svårt att konstruera källuppgifter och att

andraspråkseleverna har svårare att utveckla den källkritiska förmågan vilket också det statistiska underlaget påvisar. En orsak som nämns är ett ålderdomligt språk. En utmaning enligt Erickan och Seixas forskning är också att konstruera källuppgifter där det historiska tänkandet mäts och inte läs- och skrivförmågan. Konsekvensen är annars att det blir fel i mätningarna och att eleverna inte blir källkritiskt medvetna att bedöma och identifiera vilka uppgifter som är trovärdiga eller vinklade. Den historiska referensramen är en annan förmåga som både kan skapa hinder och möjligheter för andraspråkselever beroende på om de lyckas tillägna sig referensramarna vilket enligt en provkonstruktör kan göras genom integrering av olika perspektiv. Om andraspråkselever inte tillägnar sig en referensram kan det leda till misslyckanden i utvecklingen av ett historiemedvetande.

Alla de intervjuade personerna utgår från kunskapskraven och förmågorna vid formulering av provfrågorna vilket är väsentligt i provens validitet och reliabilitet. Det finns en tro om att andraspråkselever har lättare för slutna frågor där de inte behöver skriva mycket. Däremot visar denna studies resultat att öppna frågor är att föredra och att de kan gynna andraspråkselever mer, men att slutna frågor är mer mätsäkra. Ett betydande resultat är att enligt analysen av statistiken gynnas SVA-elever främst av öppna frågor men att detta inte innebär att de missgynnas av slutna uppgifter. En annan aspekt är att större prov behöver ha en variation av olika frågeformat för validiteten och reliabilitetens skull. En slutsats är att tidigare forskning stämmer överens med studiens resultat, där mer än hälften av lärarna anser att de nationella proven i historia är väl konstruerade, användbara och inspirerande till deras egna provskapande. Detta är väsentligt eftersom proven ska fungera som ett hjälpmedel när lärare konstruerar sina egna uppgifter vilket kan leda till en likvärdig bedömning. Tre lärare anser dock att språknivån är hög med för många skrivuppgifter.

9.1 Vidare forskning

Denna studie har betydelse i nationella och internationella sammanhang eftersom den tillför de nationella provkonstruktörernas och språkgranskarens tankar och tillvägagångssätt. Detta kan bidra till en nyanserad diskussion kring provkonstruktionen. Mycket av dagens forskning utgår från andraspråkselever i språkämnena men i denna studie läggs fokus på dem i historieämnet, vilket ger nya perspektiv på både undervisningen och provkonstruktionen. För fortsatt forskning kan kvantitativa eller kvalitativa undersökningar göras med SVA-eleverna för att granska deras uppfattningar om de nationella historieproven. Ett annat intressant perspektiv är att undersöka skollädares syn på anpassningar för andraspråkselever.

10. Referenser

10.1 Det empiriska materialet

Intervju med person kallad Erik 21-03-2016

Intervju 1 med person kallad Irene 08-04-2016

Intervju 2 med person kallad Irene 29-03-2017

Intervju med person kallad Jana 08-03-2016

Intervju med person kallad Lennart 02-04-2016

Intervju med person kallad Mona 31-03-2016

Intervju med person kallad My 10-03-2016

Intervju med person kallad Robin 07-04-2016

Intervju med person kallad Thomas 21-02-2016

Intervju med person kallad Tove 09-03-2016

Intervju med person kallad Åsa 13-04-2016

Dessa inspelade intervjuer finns i författarens ägo.

10.2 Litterära och digitala källor

Alvén, Fredrik. 2011. *Historiemedvetande på prov: En analys av elevers svar på uppgifter som prövar strävansmålen i kursplanen för historia*. Lic.-avh., Lunds universitet & Malmö högskola.
http://www.hist.lu.se/fihd/publikationer/historiemedvetande_pa_prov.pdf
(Hämtad 2015-12-06).

Axelsson, Monica, Lennartson-Hokkanen, Ingrid & Sellgren, Mariana. 2003. ”Den röda tråden”. Utvärdering av Stockholms stads storstadssatsning- målområde språkutveckling och skolresultat. *Symposium*, 148–176. http://www-test.andrasprak.su.se/polopoly_fs/1.84015.1333707632!/menu/standard/file/2003_9_Axelsson_LennartsonH_Sellgren.pdf (Hämtad 2016-03-28).

Bjerregaard, Maria & Kindenberg, Björn. 2016. *Språkutvecklande SO-undervisning*. Stockholm: Natur & Kultur.

Bunar, Nihad. 2010. *Nyanlända och lärande- en forskningsöversikt om nyanlända elever i den svenska skolan*. Stockholm: Vetenskapsrådet, 6.
<https://publikationer.vr.se/produkt/nyanlanda-och-larande/> (Hämtad 2016-06-20).

- Chaiklin, Seth. 2003. "The Zone of Proximal Development in Vygotsky's Analysis of Learning and Instruction". I: Kozulin, A., Gindis, B., Ageyev, V och Miller, S. (red.) *Vygotsky's Educational Theory in Cultural Context*. Cambridge: Cambridge University, 39–64. (Hämtad 2017-04-01).
- Eliasson, Per. 2014. "Historieämnet i de nya läroplanerna". I: Karlsson, Klas-Göran och Zander, Ulf (red.), *Historien är närvarande: Historiedidaktik som teori och tillämpning*. Lund: Studentlitteratur, ss 249–271.
- Eliasson, Per. 2014. "Progression i historisk kunskap och nationella prov i historia". I: Karlsson, Klas-Göran och Zander, Ulf (red.), *Historien är närvarande: Historiedidaktik som teori och tillämpning*. Lund: Studentlitteratur, ss 273–294.
- Eliasson, Per., Alvé, Fredrik., Axelsson Yngvéus, Cecilia & Rosenlund, David. 2015. "Historical consciousness and historical thinking reflected in large-scale assessment in Sweden". I: Ercikan, Kadriye och Seixas, Peter (red.), *New directions in assessing historical thinking*. London & New York: Routledge, 171-182.
- Ercikan, Kadriye & Seixas, Peter. 2015. *New directions in assessing historical thinking*. New York: Routledge.
- Gipps, Caroline V. 1994. *Beyond testing towards a theory of educational assessment*. London & Washington, D. C: The Falmer Press.
- Gunnemyr, Per. 2010. "I huvudet på en finländsk provkonstruktör". I: Elisson, Per., Karlsson, Klas-Göran., Rosengren, Henrik och Tornbjer, Charlotte (red.), *Historia på väg mot framtiden: Historiedidaktiska perspektiv på skola och samhälle*. En publikation från Forskarskolan i Historia och Historiedidaktik Nr.I. Lund, 225–237.
- 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*. Lic.-avh., Lunds universitet & Malmö högskola. http://www.hist.lu.se/fihd/publikationer/gunnemyr_i.pdf (Hämtad 2015-11-15).
- Gustafsson, Jan-Eric., Cliffordson, Christina & Erickson, Gudrun. 2014. *Likvärdig kunskapsbedömning i och av den svenska skolan- problem och möjligheter*. Stockholm: SNS Förlag.
- Gustavsson, Anders., Måhl, Per & Sundblad, Bo. 2012. *Prov och arbetsuppgifter - en handbok*. Stockholm: Liber.
- Gustavsson, Helene. 2016. *Hur uppnås likvärdig bedömning inom SO?* Skolverket. <http://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning/amnen-omraden/so-amnen/tema-so/likvardig-bedomning-1.186642> (Hämtad 2017-02-26).
- Grettve, Anna., Israelsson, Marie & Jönsson, Anders. 2015. *Att bedöma och sätta betyg: tio utmaningar i lärarens vardag*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Hammarberg, Björn. "Teoretiska ramar för andraspråksforskning". I: Hyltenstam, Kenneth & Lindberg, Inger (red.), *svenska som andraspråk- i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur, ss 27–84.

- Holmegaard, Margareta & Wikström, Inger. 2004. "Språkutvecklande ämnesundervisning". I: Hyltenstam, Kenneth & Lindberg, Inger (red.), *svenska som andraspråk- i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur, ss 539–572.
- Jönsson, Anders & Odenstad, Christina. 2014. *Bedömning i SO för grundskolan*. Malmö: Gleerups.
- Jönsson, Anders. 2014. *Lärande bedömning*. 3:e uppl. Malmö: Gleerups.
- Lilliestam, Anna-Lena. 2013. *Aktör och struktur i historieundervisning: Om utveckling av elevers historiska resonering*. Diss. (Gothenburg Studies in Educational Sciences 345), Göteborgs universitet. http://www.hist.lu.se/fihd/publikationer/gunnemyr_i.pdf (Hämtad 2016-11-15).
- Lunneblad, Johannes & Dance, Janelle. 2014. "Performativity pressures at urban high schools in Sweden and the USA". *Ethnography and Education*, 9:3, ss 298–312. (Hämtad 2016-02-03).
- Malmö högskola. 2015. *Ämnesproven i grundskolans årskurs 9 och specialskolans årskurs 10*. Provrapport 2015 för Skolverket. Malmö: Malmö Högskola & Skolverket.
- Odenstad, Christina. 2012. "Provens betydelse för elevers lärande- om vikten att göra bra prov". Löden, Hans. (red.), *Forskning av och för lärare, 14 ämnesdidaktiska studier i historia och samhällskunskap*. Studier i de samhällsvetenskapliga ämnenas didaktik nr 21, Karlstad: Karlstad University Press, ss 115–130. <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:559389/FULLTEXT02>. (Hämtad 2016-03-17).
- Rapetsoa, J.M & Singh R. J. 2012. "Challenges experienced by history learners during assessment using the medium of English". *South African Journal of Higher Education*, 26 (1) ss 10-23. (Hämtad 2016-05-23).
- Reich, Gabriel A. 2009. "Testing Historical Knowledge: Standards, Multiple- Choice Questions and Student Reasoning". *Theory & Research in Social Education*, 37 (3) ss 325-360. <http://dx.doi.org/10.1080/00933104.2009.10473401> (Hämtad 2015-11-26).
- Rosenlund, David. 2010. "Är en förklaring alltid en förklaring". I: Elisson, Per., Karlsson, Klas-Göran., Rosengren, Henrik och Tornbjer, Charlotte (red.), *Historia på väg mot framtiden: Historiedidaktiska perspektiv på skola och samhälle*. En publikation från Forskarskolan i Historia och Historiedidaktik Nr.I. Lund, 199–209.
- Skolinspektionen. 2016. *Skolans arbete med extra anpassningar-kvalitetsgranskningsrapport*. Stockholm: Skolinspektionen. <https://www.skolinspektionen.se/globalassets/publikationssok/granskningsrapporter/kvalitetsgranskningar/2016/extra-anpassningar/skolans-arbete-med-extra-anpassningar.pdf> (Hämtad 2016-05-20).
- Skolverket. 2011a. *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011, Lgr 11*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. 2011b. *Kommentarmaterial till kursplanen i historia*. Stockholm: Fritz.

- Skolverket, 2011c. *Greppa språket: Ämnesdidaktiska perspektiv på flerspråkighet*. Stockholm: Fritz.
- Skolverket. 2013. *Lärarinformation, Ämnesprov årskurs 9: Historia, läsår 2012–2013*. Malmö högskola. http://www.npsportal.se/files/2015/01/prov13hi9_lararinformation.pdf. (Hämtad 2015-11-14).
- Skolverket. 2014a. *Skolverkets allmänna råd med kommentarer: Arbete med extra anpassningar, särskilt stöd och åtgärdsprogram*. Stockholm: Fritz.
- Skolverket. 2014b. *Tidigare betygssystem*. Skolverket. <https://www.skolverket.se/bedomning/betyg/tidigare-betygssystem-1.46885> (Hämtad 2017-03-01).
- Skolverket. 2016a. *Nationella Prov*. Skolverket. <https://www.skolverket.se/bedomning/nationella-prov> (Hämtad 2016-05-20).
- Skolverket. 2016b. *Genomföra nationella prov med nyanlända elever*. Stockholm. <https://www.skolverket.se/bedomning/nationella-prov/genomforande/nyanlanda-elever-1.193063> (Hämtad 2017-04-05).
- Skolverket, 2016c. *Stora insatser behövs för nyanlända*. <https://www.skolverket.se/om-skolverket/press/pressmeddelanden/2016/pressmeddelanden-2016-1.244816/stora-insatser-behovs-for-nyanlanda-elever-1.247524> (Hämtad 2017-03-08).
- Skolverket. 2016d. *Provens konstruktion*. Stockholm <https://www.skolverket.se/bedomning/nationella-prov/hur-konstrueras-de-nationella-proven> (Hämtad 2017-03-18).
- Skolverket. 2016e. *Utprovningar av nationella prov*. Stockholm. <https://www.skolverket.se/bedomning/nationella-prov/hur-konstrueras-de-nationella-proven/utprovningar-1.195674> (Hämtad 2017-03-18).
- Skolverket. 2016f. *Handfasta råd om provkonstruktion*. Stockholm. <https://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning/bedomning/betygsattning/handfasta-rad-om-provkonstruktion-1.214797>. (Hämtad 2017-03-18).
- Skolverket. 2017. *Elever och skolenheter i grundskolan läsåret 2016/17*. Stockholm. https://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publikation?_xurl_=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2FBlob%2Fpdf3760.pdf%3Fk%3D3760. (Hämtad 2017-05-27).
- Sveriges Riksdag. 2015. *Översyn av de nationella proven för grund- och gymnasieskola*. Kommittédirektiv 2015:36. https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/kommittedirektiv/oversyn-av-de-nationella-proven-for-grund--och_H3B136 (Hämtad 2017-03-16).
- Trost, Jan. 2010. *Kvalitativa intervjuer*. 4:e uppl. Lund: Studentlitteratur.

- Verksamhetsberättelse för nationellt prov i historia åk 9 för år 2015.* [Opublicerad rapport] Malmö Högskola. Institutionen för lärande och samhälle.
- Vetenskapsrådet. 2011. *God forskningssed-Vetenskapsrådets expertgrupp för etik.* Stockholm: Vetenskapsrådet. <https://publikationer.vr.se/produkt/god-forskningssed/> (Hämtad 2016-04-13).
- Vetenskapsrådet, 2002. *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning.* Stockholm: Vetenskapsrådet. http://www.cm.se/webbshop_vr/pdf/etikreglerhs.pdf (Hämtad 2016-04-13).
- Vygotsky, L. S. 1978. "Interaction between learning and development". I: M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman. (red.). *Mind in society: The development of higher psychological processes.* Cambridge, MA: Harvard University Press, 79–91.
- Wahlström, Ninni. 2015. *Läroplansteori och didaktik.* Malmö: Gleerups.
- Wikström, Christina. 2013. *Konsten att göra bra prov- vad lärare behöver veta om kunskapsmätning.* Stockholm: Natur & Kultur.

Bilaga 1

I kursplanens syftesbeskrivning ska alla elever utveckla fyra förmågor som synliggörs och diskuteras i nedanstående stycke.

Förmågorna som mäts och bedöms i historieundervisningen

Enligt Jönsson och Odenstad är det väsentligt att lärare ser förmågorna som en fullständig enhet i kursplanen och sätter in de i olika kontexter och sammanhang (Jönsson & Odenstad, 2014, 104). Enligt kursplanen för historia ska elever genom undervisningen utveckla följande förmågor:

- använda en historisk referensram som innefattar olika tolkningar av tidsperioder, händelser, gestalter, kulturmöten och utvecklingslinjer,
- kritiskt granska, tolka och värdera källor som grund för att skapa historisk kunskap,
- reflektera över sin egen och andras användning av historia i olika sammanhang och utifrån olika perspektiv, och
- använda historiska begrepp för att analysera hur historisk kunskap ordnas, skapas och används. (Skolverket, 2011a).

Förmågorna är mål som eleverna på sikt ska tillägna sig och dessa ligger till grund för kunskapskraven i historia och för utvecklandet av ett historiemedvetande. Ett historiemedvetande innebär att eleven kan ”erfara, tolka och orientera” och med en ständig utveckling i undervisningen som kvalificerar förmågorna (Eliasson, 2014, 268). Ett historiemedvetande kan eleverna utveckla genom att de bearbetar nutida händelser och dra paralleller till dåtiden samt ha perspektiv på framtiden. Ett historiemedvetande bidrar till att elever kan hantera olika historiska berättelser som hjälper de att orientera sig i framtiden (Eliasson, 2014, 271).

Användning av en historisk referensram

Den första förmågan är att elever kan använda en historisk referensram. Elever behöver utveckla kunskaper om historiska sammanhang och få en kronologisk överblick. Vid användning av en historisk referensram ska eleverna tillägna sig kunskap om olika tidsepoker, föregångna händelser, platser, personer och bakomliggande processer till förändringar i samhället (Skolverket, 2011a, 7). Med anledning att elever kan tolka och erhålla förståelse för samhällsdebatter, litteratur, film och konst. Enligt Jönsson och Odenstad ska elever kunna diskutera samband mellan tidsepoker och resonera om orsak och verkan kring människors livsvillkor (Jönsson & Odenstad, 2014, 104). Vidare ska elever förstå att historieämnet är

uppbyggt av olika tolkningar och perspektiv som har olika händelseförlopp och uppfattningar om människors gärningar. Den historiska referensramen är inte enbart kopplad till det lokala Sverige utan syftar även på ett globalt perspektiv. En historisk referensram är en del av utvecklandet av ett historiemedvetande. Elever studerar utvecklingslinjer som kulturmöten, migration, politik och levnadsvillkor, för att jämföra och se kontinuitet samt förändringar över tidsperioder (Skolverket, 2011a, 7).

Kritisk granskning, tolkning och värdering av historiska källor

Eleverna ska kritiskt kunna granska, tolka och värdera olika historiska källor för att förstå källanvändning och få insikt i människors livsvillkor. Om eleverna kommer i kontakt med bilder eller skriftliga källor visualiseras historien mer (Skolverket, 2011a, 8). Enligt Jönsson och Odenstad är det väsentligt att elever får tillgång till källmaterial som bilder, brev, tidningar, dagböcker, statyer eller föremål där elever kan reflektera över människors livsvillkor och föra resonemang kring källmaterialets användbarhet samt syfte (Jönsson & Odenstad, 2014, 113). Källanvändning hjälper elever förstå att människor har olika syften och att källor uppkommer utifrån olika sammanhang. Elever kan då ifrågasätta och undersöka dess trovärdighet och relevans.

Reflektion över historieanvändning

När elever studerar och reflekterar över historieanvändning kan de inse hur, varför och när historia används utifrån olika sammanhang i samhället vilket kan påverka människor. Målet är att elever ska förstå att historien är tolkningsbar och inte given. Vidare ska elever erhålla förståelse om att människor har ett syfte, och att de har skilda uppfattningar i dåtiden vilket kan leda till olika meningar om samtiden (Jönsson & Odenstad, 2014, 115–116).

Användning av historiska begrepp

För att elever både ska erhålla ovanstående förmågor behöver de kunna använda och förstå historiska begrepp för att sen föra resonemang. Kunskap om innehållsbegrepp som *industrialisering* och kursplanens nyckelbegrepp som *orsak* och *kontinuitet* behövs för att använda begreppen i lärandeprocesserna (Jönsson & Odenstad, 2014, 119–120).

Bilaga 2

Intervjufrågor för lärare

1. Vilka ämnen är du behörig att undervisa i?
2. Hur många klasser undervisar du i och i vilka ämnen?
3. Vilka bakgrunder har dina elever?
4. Hur många elever undervisar du som har svenska som andra- eller tredjespråk?
5. Vilken problematik finns det när du konstruerar prov?
6. Hur tar du hänsyn till andraspråkselever när du konstruerar prov? Är det något sätt som fungerar bättre än något annat?
7. Vilka utmaningar möter du vid konstruktionen av prov för andraspråkselever?
8. Är det någon förmåga som elever med SVA har extra svårt att tillägna sig? Varför?
9. Vilken förmåga har SVA-elever lättare att tillägna sig?
10. Vad för sorts frågor har elever med SVA lättare att besvara?
11. Hur arbetar du med de historiska begreppen?
12. Vilka färdigheter testas mest i ett historieprov? Skriva? Läsa? Tala? Höra?
13. Vilka år har du utfört NP i historia?
14. Märkte du några skillnader på resultaten mellan förstaspråkselever och svenska som andraspråkselever vid förra nationella provet? Vilka?
15. Vad anser du om de nationella proven i historia?
16. Var de nationella proven anpassade till SVA-elever? Hur?
17. På vilket sätt har NP-provet hjälpt dig när du konstruerar dina egna prov?
18. Hur använder du dig av de nationella provens kriterier och upplägg?
19. Finns det några moment i din undervisning som du tror gynnar andraspråkselevernas kunskaps och språkutveckling?

Intervjufrågor för språkgranskare

1. Berätta om ditt arbete som språkgranskare i nationella proven?
2. Varför är det bra att skriva aktiva satser för andraspråkselever?
3. Vilka kända svårigheter finns det för andraspråkselever?
4. Vad för slags frågeformat tror du SVA-elever presterar bäst på? Slutna eller öppna frågor?
5. Hur många prov och vilka har du granskat?
6. Vad innebär det att anpassa och förenkla språkligt?
7. Är det någon teori eller forskare som du utgår från när du språkgranskar?
8. Vad skulle du kunna ge för tips till lärare när de konstruerar sina historieprov för andraspråkselever?
9. Granskas andra nationella proven på samma sätt?
10. Har du varit med och granskat de andra SO-proven?
11. Vad förslags frågor som till exempel läsfrågor, flervalsalternativ, kortvalsalternativ eller essäfrågor tror du gynnar andraspråkselever?
12. Hur görs anpassningar i undervisningen eller inför nationella prov
13. Vilka slags frågor tycker du är mest mätsäkra?

Intervjufrågor för provkonstruktörer

1. Berätta om din bakgrund!
2. Hur gör ni när ni konstruerar prov?
3. Hur testar ni de olika förmågorna?
4. Vilka erfarenheter har du av SVA-elever?
5. Är det någon förmåga som ni har upptäckt att SVA-elever har lättare respektive svårare att utveckla?
6. Var det någon fråga på de senaste proven som SVA-elever hade lättare respektive svårare att besvara?
7. Anser ni att de nationella proven är helt likvärdiga? Varför?
8. Hur anpassar ni proven till SVA-elever när ni konstruerar provfrågor?
9. Vilka utmaningar möter ni i provkonstruktionen för andraspråkselever?
10. Skolverkets provrapport från 2014 påvisade att elever som läser SVA hade lägre resultat än övriga elever. Vad tror ni det beror på?
11. Vad ska göras för att minska skillnaderna?
12. Hur ska lärare konstruera sina historieprov?
13. Hur tror ni att lärarna avkodar era prov och använder de samma upplägg i sina egna provkonstruktioner?