

## EXTERNA HISTORIEPROV

## Skrifter med historiska perspektiv, No. 19

© Copyright Niklas Ammert & Per Eliasson, 2019

ISBN 978-91-7104-985-8 (tryck)

ISBN 978-91-7104-986-5 (pdf)

ISSN 1652-2761

Holmbergs, Malmö 2019

**NIKLAS AMMERT  
PER ELIASSON  
EXTERNA HISTORIEPROV**

---

En studie av validitetsfrågor

Malmö universitet, 2019  
Fakulteten för lärande och samhälle

Publikationen finns även elektroniskt,  
se [www.mah.se/muep](http://www.mah.se/muep)

# INNEHÅLL

Förord.....	7
Syftet med nationella prov och kursprov .....	9
Validitetsfrågor kring nationella provet och kursproven i historia... 11	
Förutsättningar .....	16
Lgr 11 - kursplanen i historia .....	16
Gy11 - ämnesplanen i historia.....	19
Arbetet med nationella prov och kursprov vid Malmö universitet.....	22
Validitetsfrågor och ämnesinnehåll - proven i relation till mål och kunskapskrav .....	26
Förmågor i Lgr 11, det nationella provet och uppgifters innehåll .....	26
Lgr11 – kunskapskrav.....	33
Förmågor i Gy 11, kursproven och uppgifters innehåll .....	35
Gy 11 – kunskapskrav.....	37
Prov och bedömning .....	40
Historiemedvetande .....	40
Kvalitativa och kvantitativa aspekter .....	42
Referensramskunskaper .....	47
Vilket innehåll – vilken historia? .....	47
Validitet i förhållande till konsekvenser- för lärare och elever .....	58
De nationella provens konsekvenser – resultat.....	58
De nationella provens konsekvenser – reaktioner .....	68
Kursprovets konsekvenser – resultat och reaktioner .....	73
Validitetsfrågor.....	76
Validitetsfrågor i förhållande till historieämnets styrdokument... 76	
Validitetsfrågor i förhållande till provens konsekvenser.....	78
Avslutande diskussion .....	81
Referenser .....	84



## Förord

Dåvarande Malmö högskola fick 2011 Skolverkets uppdrag att utarbeta och utforma det nationella ämnesprovet i historia för årskurs 9 i grundskolan. Under fyra år mellan 2014 och 2018 har Malmö universitet även utarbetat kursprov i historia för gymnasieskolans kurser 1a1 och 1b.

Det syfte som proven tidigare haft, har från juni 2018 förändrats och i skrivande stund har Skolverket även påbörjat ett projekt för att revidera gällande kursplaner inklusive centralt innehåll och kunskapskrav. Det beräknas vara klart 2020. För att möta förändringarna har arbetet påbörjats med ett internt ramverk för proven som färdigställs under 2019. Proven genomgår samtidigt anpassningar för att svara mot de krav som en digitalisering ställer.

Dessa stora förändringar sammantaget, gör att de hittillsvarande erfarenheterna av att pröva, utarbeta och utvärdera externa prov i historia vid Malmö universitet bör summeras. Som särskilt viktigt framstår att sammanfatta erfarenheterna av validiteten i arbetet med proven – både i relation till skolämnet historia och i relation till provens syften. Studien har huvudsakligen utförts under 2017 och 2018 och har gjorts fristående från arbetet med proven. Uppdraget att genomföra studien har getts till författarna som även ansvarar för innehållet.

Ett syfte med denna studie är att analysera externa prov i historia i ett longitudinellt perspektiv. Det ger möjligheter att se och problematisera såväl förändringar som kontinuitet när det gäller proven, hur de har uppfattats samt deras resultat. Validitetsfrågorna är helt centrala vid konstruktionen och användningen av externa prov varför det är dessa som står i centrum för studien. Syftet kan därför preciseras som att ge en översikt av hittillsvarande externa prov i historia och att göra det utifrån ett perspektiv på validitetsfrågor. Eftersom den nödvändiga sekretess som är förknippad med storskaliga externa prov av den här typen, starkt begränsar möjligheterna till en historiedidaktisk diskussion om provens innehåll och konsekvenser, är en sådan genomlysning angelägen. Vår strävan är därför att den ska vara så öppen som möjligt. Det är även vår för-

hoppning att studien på det sättet kan verka forskningsgenererande och innebära en inspiration till olika framtida forskningsuppgifter.

Även om studien syftar till att i första hand redovisa erfarenheter och resultat av arbetet så krävs en viss beskrivning av provens kontext i fråga om styrdokument, organisatoriska förutsättningar och arbetsprocess. En sådan kontext ges i studiens inledande avsnitt. Studien innebär inte heller en ren resultatredovisning utan erfarenheterna från proven analyseras och problematiseras genomgående.

Författarna till denna studie vill framföra sitt tack till medlemmarna i den nordiska referensgruppen för det nationella provet i historia, för deras kloka kommentarer till en tidig version av denna text. Likaså ett tack till deltagarna i Seminariet för historia & historiedidaktik vid Fakulteten för lärande och samhälle, Malmö universitet, för värdefulla synpunkter.

Niklas Ammert  
Linnéuniversitetet

Per Eliasson  
Malmö universitet



## Syftet med nationella prov och kursprov

Från och med juli 2011 ska undervisningen i Sveriges skolor genomföras i enlighet med de nya läroplanerna Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011 (Lgr 11) och Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011 (Gy 11) och i dessa ingående kursplaner respektive ämnesplaner. De nya styrdokumenterna från 2011 skiljer sig i flera avseenden markant från tidigare styrdokument, inte minst när det gäller preciseringen av syfte och mål för de olika ämnena och bedömningen av de kunskaper som eleverna ska uppnå.

I linje med arbetet att höja kvaliteten i undervisningen fattades ett regeringsbeslut om att införa obligatoriska nationella prov i fler ämnen. Utöver de redan etablerade proven i engelska, matematik och svenska, infördes nationella prov även i natur- och samhällsorienterade ämnen. Skolverket formulerade syftet och funktionen med proven enligt följande.

Syftet med de nationella proven är i huvudsak att stödja en likvärdig och rättvis bedömning och betygssättning, och ge underlag för en analys av i vilken utsträckning kunskapskraven uppfylls på skolnivå, på huvudmannanivå och på nationell nivå. De nationella proven kan också bidra till att konkretisera kursplanerna och ämnesplanerna, och en ökad måluppfyllelse för eleverna.

De nationella proven är inte examensprov, utan ska vara en del av lärarens samlade information om en elevs kunskaper. Det är regeringen som beslutar om i vilka ämnen, årskurser och skolformer som nationella prov ska genomföras.<sup>1</sup>

Rättvis betygssättning och likvärdighet är centrala ur rättssäkerhetssynpunkt. Den andra meningen ovan, att bidra till att konkretisera kursplaner och ämnesplaner, är för elever och lärare centrala aspekter. Regeringen tog med hjälp av Skolverket och genom de

---

<sup>1</sup> <http://skolverket.se/bedomning/nationella-prov>

Hämtad 20170118

nationella proven på det viset initiativet till att, förutom att fastställa kurs- och ämnesplaner, även anvisa hur mål, innehåll och krav ska tolkas när elevernas kunskaper ska bedömas.

Sedan 2013 har de nationella proven i historia varit obligatoriska för årskurs 9. Det första året som försöksverksamhet och sedan 2014 helt i enlighet med syftet. För årskurs 6 har de gjorts frivilliga från och med 2015 och under 2016 ersatts med ett frivilligt bedömningsstöd. De kursprov för kurserna historia 1a1 och 1b i gymnasieskolan som infördes 2015 som bedömningsstöd var likaså frivilliga. Utarbetandet av dessa kursprov har upphört sedan 2018 och de finns numera kvar som kvalificerat bedömningsstöd i Skolverkets provbank, tillgänglig på nätet.

Det har således skett förändringar i såväl provens omfattning som inriktning under perioden sedan 2013. Dock har syftet varit det samma fram till 29 juni 2018 då en avgörande förändring skedde. Ett utredningsförslag lämnat i mars 2016 innebar att de nationella proven i natur- och samhällsorienterande ämnen i årskurs 9 skulle omvandlas till frivilliga betygssstödjande nationella bedömningsstöd.<sup>2</sup> Så har emellertid inte skett.

I en proposition lämnad i september 2017 föreslog regeringen inga ändringar i genomförandet av de nationella proven för årskurs 9, men däremot viktiga förändringar i provens syfte.<sup>3</sup> I propositionen riktades allvarlig kritik mot provsystemet och regeringen konstaterade att det nuvarande systemet med nationella prov och bedömningsstöd inte stöder en likvärdig och rättssäker bedömning och betygssättning. ”Olika lärare gör olika bedömningar av en elevs prestationer och det finns systematiska skillnader mellan provresultat och slutbetyg.” Dessutom var provresultatens betydelse för betygssättningen oklar. Slutsatsen blev att det ”bör säkerställas att kunskapsbedömningen och betygssättningen är mer likvärdig, rättssäker och effektiv.”

---

<sup>2</sup> SOU 2016:25 s. 235.

<sup>3</sup> Prop. 2017/18:14

Som medel för ökad likvärdighet ville regeringen bland annat att elevlösningar inte skulle rättas av undervisande lärare och att provbetygen ”särskilt beaktas” vid sättande av slutbetyg. Provens syfte renodlades till att enbart vara betygsstödjande och syftet att utgöra underlag för utvärdering togs bort. Att proven kunde bidra till att konkretisera kursplaner och en ökad målpuppfyllelse för eleverna nämndes inte i propositionen. Vidare föreslogs i propositionen att proven skulle digitaliseras, med början i ämnet svenska redan hösten 2018.

Uppdraget att konstruera och följa upp de obligatoriska nationella proven i ämnet historia för årskurs 9 och de frivilliga kursproven i historia för gymnasieskolan har ställts till dåvarande Malmö högskola, nuvarande Malmö universitet. Arbetet har pågått sedan 2011. De första proven för årskurs 9 genomfördes på försök under våren 2013 och därefter årligen, samt under perioden 2015 till 2018 för kurserna historia 1a1 och 1b i gymnasieskolan. Den nya inriktningen på de nationella proven har, som framgår av förordet, gjort det nödvändigt att summera erfarenheterna hittills av detta arbete för att kunna förhålla sig till de nya krav som kommer att ställas på valideringsprocessen med proven. Den påbörjade revideringen av kursplaner och kunskapskrav är ytterligare en anledning till att summera de gångna årens arbete.<sup>4</sup> Det är syftet med denna studie där validitetsfrågor kring proven i förhållande till det syfte de skulle fylla står i centrum för undersökningen.

Studien fokuserar således helt på provens förhållande till deras tidigare syften och innehåller ingen bredare utblick mot forskningen om bedömning i allmänhet och historieämnet i synnerhet. Den resultatredovisning som är målet med studien har därför karaktären av grunddata för en utvidgad studie eller olika delstudier av exempelvis provens konsekvenser ur ett genusperspektiv eller för elever med svenska som andraspråk.

---

<sup>4</sup> Skolverket. *Beslut 2018.06.19*. Dnr.1.1.1–2018:1135; Jfr Peter Fredriksson. Dagens Nyheter 2018.06.19.

## Validitetsfrågor kring nationella provet och kursproven i historia

Validitet och prov är ett stort område som berör många frågor. Validitet är inte heller ett enhetligt begrepp, utan en komplex konstruktion som är sammansatt av flera delar. En vanlig metod att ringa in det begreppet betecknar är att anföra fem former av belägg för valideringsprocessen.<sup>5</sup> För det första provets innehåll, exempelvis överensstämmelse mellan ett prov och aktuell kursplan, för det andra elevernas svarsprocesser där analyser av hur eleverna svarar på olika uppgifter genomförs, för det tredje intern struktur, exempelvis hur olika uppgifter korrelerar med varandra statistiskt, för det fjärde relation till andra variabler, exempelvis hur provresultatet korrelerar med elevers övriga resultat i ämnet, samt för det femte konsekvenserna av ett prov, exempelvis i form av elevers provbetyg och lärares reaktioner på provuppgifter eller provresultat.

En behandling av validitetsfrågor kring proven i enlighet med ett sådant genomgående processuellt perspektiv skulle emellertid bli mycket omfattande. Vi har därför valt att i huvudsak koncentrera studien kring de första och femte formerna av belägg för validitet, även om också statistiska analyser av provens inre konsistens och överensstämmelsen mellan provbetyg och slutbetyg berörs. Det medför att perspektivet blir mer strukturellt. Förändringar under undersökningsperioden kan emellertid behandlas och analyser av dessa är en väsentlig del av studien. Genomgående har studien karaktären av en argumentation kring validitetsfrågorna, där styrkor och svagheter pekas ut på de i huvudsak två områden som studeras.<sup>6</sup>

Vi studerar endast validitetsfrågor i förhållande till skolämnet historia, men inte validitet i förhållande till allmänna mål för hela

---

<sup>5</sup> Metoden går tillbaka på *standards* som utvecklats över tid för tester i utbildningssammanhang, av amerikanska organisationer vilka arbetar med mätning av utbildningsresultat. För en historisk utveckling av validitetsbegreppet utifrån dessa standards se Stephen G. Sireci, "Packing and Unpacking Sources of validity Evidence: History repeats itself Again." i *The Concept of Validity, Revisions, New Directions, and Applications*. Ed. Robert W. Lissitz, IAP 2009.

<sup>6</sup> Jfr Michael Kane, "Validation Strategies. Delineating and Validating Proposed Interpretations and Uses of Test Scores." i *Handbook of Test Development*. Eds. Suzanne Lane, Mark R. Raymond & Thomas M. Haladyna. Routledge. New York and London. 2016.

skolans verksamhet.<sup>7</sup> Avslutningsvis diskuteras kort eventuella målkonflikter och de problem och möjligheter som en utveckling av proven mot ett nytt syfte och digitalisering kan innebära ur validitetssynpunkt. Denna rapport är således en studie av i huvudsak validitetsfrågor i två avseenden. För det första de nationella provens och kursprovets förhållande till målen, innehållet och kunskapskraven för historieundervisningen i respektive kursplan i Lgr 11 och Gy 11, för det andra i förhållande till syftet under perioden för det nationella provet och kursprovet och konsekvenser av proven.

Det för validitetsfrågor centrala begreppet *construct*, idag ofta försvenskat till begreppet *konstrukt*, innebär den teoretiska grunden för de kunskaper som ska bedömas genom ett prov.<sup>8</sup> En innehållsmässig överensstämmelse mellan konstruktet och provet är av lätt insedda skäl eftersträvansvärd, och betecknas i sammanhanget ofta som graden av *alignment*. I denna studie utgör gällande kursplan och ämnesplan i historia i Lgr11 och Gy11 de konstrukt som ska ligga till grund för innehållet i proven och som därför också är utgångspunkten för vår analys av graden av överensstämmelse eller alignment.

En central validitetsfråga gäller att provens innehåll och konstruktion möjliggör att elevernas förmågor kan mätas. Denna *construct validity* diskuterar vi i relation till två begrepp. För det första begreppet *construct underrepresentation*, som betyder att proven inte får vara för smala och begränsande i de uppgifter som eleverna ska utföra. Om eleverna inte ges möjligheter att använda och uppvisa sina förmågor når proven således inte kraven. För det andra begreppet *construct irrelevant variance*, som innebär att provuppgifterna kan vara alltför oprecisa, vilket betyder att de blir otydliga och kan bli oavsiktligt enkla eller svåra att lösa. Kunskaper som inte är avsedda att bedömas kan trots det vara nödvändiga för att lösa en viss uppgift. Ett exempel är om en provuppgift prövar all-

---

<sup>7</sup> Jfr Skolverket, Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet, Lgr 11, Stockholm: Skolverket 2011.

<sup>8</sup> Begreppet är exempelvis centralt i Skolverkets 2019 pågående arbete med provramverk för de nationella proven. Jfr *Skolverkets systemramverk för nationella prov*. Stockholm: Skolverket 2017.

män läsförmåga snarare än förmågan att jämföra två historiska källor. Ett annat problem som är vanligt i provsammanhang är att elever utvecklar en slags provkompetens, vilket leder till att de genom att använda viss terminologi och en viss struktur på sina svar kan lyckas tämligen väl, trots att det specifika ämneskunnandet kan vara begränsat.<sup>9</sup>

Den senare delen av studien, vilken behandlar validitetsfrågor i det andra avseendet, berör konsekvenser av proven, hur de används och vilka effekter de kan få för elever, lärare och för den fortsatta undervisningen.<sup>10</sup> Här har vi valt att inrikta våra diskussioner mot lärares och elevers reaktioner på och uppfattningar om proven, vilka är delar i uppföljningen och riktningsgivare inför kommande års prov. De omfattande lärarenkäter, som vi senare refererar till, behandlas såväl statistiskt som kvalitativt och utgör ett viktigt underlag för våra slutsatser.

Studien genomförs med hjälp av bakgrundsmaterial i form av de dokument som Malmö högskola lämnade till Skolverket vid ansökan om uppdragen att ansvara för nationella proven (NP) respektive kursproven (KP) i historia. Materialet klarlägger vilka utgångspunkter som då fanns och vilka överväganden som gjordes inför planering, konstruktion och utprovningar av proven. Vidare studeras proven NP (2013, 2014, 2015, 2016 och 2017) samt KP (2015, 2016 och 2017). Utöver detta studeras även lärarenkäter med lärares reaktioner på och erfarenheter av proven, samt provkonstruktörernas årligen publicerade provrapporter.

Undersökningen genomförs i form av textanalys av proven och ovan nämnda övriga dokument. Kurs- och ämnesplanernas formuleringar utgör utgångspunkt för analysen av hur stoff, uppgifter, förmågor och kunskapskrav svarar mot desamma. De nationella proven för årskurs 9 får större utrymme i rapporten, eftersom det finns betydligt mer material att tillgå efter sex år med dessa obliga-

---

<sup>9</sup> Samuel Messick, *Validity of Test Interpretation and Use*, Princeton, New Jersey: Educational Testing Service 1990, s. 23 ff.

<sup>10</sup> Samuel Messick, "Meaning and Values in Test Validation: The Science and Ethics of Assessment", in *Educational Researcher*, Vol 18, No 2, 1989, s. 11.

toriska prov. Det gäller särskilt konsekvenserna av proven, för vilka materialet om kursproven är för begränsat för en mer ingående undersökning.

## Förutsättningar

### Lgr 11 - kursplanen i historia

Den kursplan i historia som under 2009/2010 arbetades fram av Skolverket och 2011 antogs av regeringen, har sin utgångspunkt i grundskolans tredelade uppdrag: medborgerlig kunskap, studieförberedelse och personlig utveckling. Dessa tre delar ska, för historieämnet, fångas in med hjälp av begreppet historiemedvetande. Begreppet är sedan 40 år centralt i europeisk historiedidaktik och kan här beskrivas ur huvudsakligen två aspekter. Den första är att begreppet innefattar människors upplevelser av samband mellan tolkningen av det förflutna, förståelsen av det närvarande och perspektiv på framtiden. Med andra ord handlar det om att orientera sig i tid och att förhålla sig till hur det förflutna står i relation till nuet men också till uppfattningar och tankar om framtiden. Den andra aspekten är att människor i möten med det förflutna i form av direkta spår eller givna föreställningar gör sina tolkningar utifrån de historiskt givna tolkningsramar som samtiden erbjuder. I kursplanen formuleras det sålunda: "Människans förståelse av det förflutna är inflätad i hennes föreställningar om samtiden och perspektiv på framtiden."<sup>11</sup> Detta innebär en insikt i hur det förflutna påverkar i nuet, men också hur uppfattningar om nuet påverkar vilka frågor vi ställer till det förflutna och hur vi tolkar det förflutna och tänker om framtiden. Genom begreppet historiemedvetande ska historieämnet bidra till att elever kan utvecklas som individer och medborgare genom kunskaper om historia och dess användning.

Kursplanens skrivningar uttrycker att ett historiemedvetande utvecklas utifrån tre samverkande aspekter; kunskap om historia, kunskap om hur historia skapas och kunskap om hur historia används.<sup>12</sup> Dessa tankar genomsyrar ämnets syfte som i kursplanen förtydligas i mål vilka uttrycks i tre förmågor:<sup>13</sup>

---

<sup>11</sup> Lgr 11, s. 172.

<sup>12</sup> I såväl kursplanen i historia i Lgr11 som ämnesplanen i Gy11 är formuleringen att "historia används". Det motsvarar det historiedidaktiska begreppet *historiebruk*, vilket kommer att användas synonymt med styrdokumentens formulering i den fortsatta texten.

<sup>13</sup> Lgr 11, s. 172-173.



Genom undervisningen i ämnet historia ska eleven sammanfattningsvis ges förutsättningar att utveckla sin förmåga att

- 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

En bärande tanke är att de tre aspekterna kunskap om historia, kunskap om hur historia skapas och kunskap om hur historia används samverkar. Förmågan att reflektera över hur historia används är beroende av såväl kunskap om historia som kunskap om hur historia skapas och tolkas.

De historiska begreppen utgör redskap för eleven i arbetet med att utveckla de tre andra förmågorna. Därför finns även en fjärde förmåga angiven:

- använda historiska begrepp för att analysera hur historisk kunskap ordnas, skapas och används.

En nyhet i kursplanen i Lgr 11 är att stoffinnehållet beskrivs med större tydlighet än i den tidigare kursplanen i Lpo94. Under rubriken Centralt innehåll presenteras 13 områden som ska behandlas i grundskolan och av dem fem så kallade kunskapsområden under årskurserna 7-9. Avsikten är att de fyra förmågorna ska övas, utvecklas och tillämpas på det stoff som beskrivs i det centrala innehållet. Därmed tillgodoses också ambitionen att undervisningen ska vara likvärdig i landets skolor. De fem olika kunskapsområdena i det centrala innehållet för åk 7-9 presenteras här inte i detalj utan behandlas i samband med att provens uppgifter kommenteras nedan.

I kursplanen formuleras kunskapskrav som eleverna ska uppnå för de olika betygsstegen E till A. Kunskapskraven utgörs av texter

som för betygsstegen E, C och A beskriver med vilka kvaliteter eleven ska visa sina kunskaper. Det handlar således inte om att blott utföra något, utan med vilken kvalitet och grad av komplexitet eleverna visar sina förmågor. För att illustrera detta följer nedan ett exempel på hur kunskapskraven för förmågan kring källhantering är formulerad, med progressionsuttrycken i fet stil. Kunskapskravet avser elevens kunskaper vid slutet av årskurs 9:

Eleven kan använda historiskt källmaterial för att dra **enkla och till viss del/ utvecklade och relativt väl/ välutvecklade och väl underbyggda** slutsatser om människors livsvillkor, och för då **enkla och till viss del/utvecklade och relativt väl/välutvecklade och väl underbyggda** resonemang om källans trovärdighet och relevans.

Det är värt att uppmärksamma den inskränkning av bedömningsunderlaget som ligger i den innehållsbeskrivning som kunskapskravet rymmer. Dels handlar det enbart om kvalitén på elevens *slutsatser* och resonemanget om dessa, dels inskränks slutsatserna, och därigenom också urvalet av källor, till att gälla människors levnadsvillkor. Eftersom behandlingen av källan, i enlighet med den förmåga som ska bedömas, syftar till att skapa historisk kunskap är en historisk fråga utgångspunkten. I kunskapskravet ingår emellertid inte att bedöma elevens förmåga att formulera eller värdera en sådan fråga. I förhållande till förmågan innebär kunskapskravet en risk för det validitetsproblem som kallas *construct underrepresentation*. Vid uppgiftskonstruktion gäller emellertid det aktuella kunskapskravet och inte förmågan.

Ett liknande problem med en innehållsbeskrivning finns i det kunskapskrav som gäller referensramskunskaper där endast fyra angivna utvecklingslinjer ska undersökas och beskrivas.

Eleven kan undersöka några utvecklingslinjer inom kulturmöten, migration, politik och levnadsvillkor och beskriver då **enkla/förhållandevis komplexa/ komplexa** samband mellan olika tidsperioder.

Det finns även i detta kunskapskrav en diskrepans mellan den förmåga det ska möjliggöra bedömning av och formuleringarna. Som tidigare angetts innefattar förmågan att använda en historisk referensram även *olika tolkningar* vilket emellertid inte anges i kunskapskravet. Det innebär en innehållsmässig inskränkning i förhållande till den förmåga som ska bedömas och även här finns således en risk för validitetsproblem genom *construct underrepresentation*. Eftersom kunskapskraven är styrande för formuleringen av provuppgifter kommer denna typ av begränsningar att påverka såväl uppgiftskonstruktion som val av innehåll.

### Gy11 - ämnesplanen i historia

För historieämnet finns för första gången en tydlig progression genom hela skolsystemet. ”En utgångspunkt för det nya förslaget till ämnesplan i historia har varit att skapa sammanhang och progression utifrån grundskolans nya kursplan.”<sup>14</sup> Citatet från Skolverkets redovisning av regeringsuppdraget med ämnesplaner i Gy 11, visar hur det under arbetet med Lgr11 och Gy 11 fanns en tydlig strävan att skapa denna progression genom grundskolans kursplaner över till, och även genom, gymnasieskolans ämnesplaner. En förutsättning för detta var att strukturen skulle vara översättningsbar mellan styrdokumentet, och helst konsekvent lika.

Ämnesplanen för gymnasiet följer strukturen i Lgr 11, det vill säga att planen utgörs av en sammanhållen helhet bestående av ämnets syfte, centralt innehåll och kunskapskrav. Innehållsmässigt syns kontinuiteten genom att undervisningen i historia i gymnasieskolan syftar till att eleverna breddar, fördjupar och utvecklar sitt historiemedvetande. Redan i dessa formuleringar framgår att huvudsyftet är i linje med grundskolans kursplan. Kontinuiteten synliggörs också då Gy11 poängterar "[k]unskaper om det förflutna, förmåga att använda historisk metod och förståelse av hur historia används". Formuleringarna är en variant av ovan beskrivna tankar i Lgr 11, att historiemedvetandet byggs upp av kunskap om historia,

---

<sup>14</sup> Redovisning av uppdrag avseende examensmål och ämnesplaner för gymnasieskolan. Bilaga 1. Ämnesplan för historia. Dnr 2009:520.

kunskap om hur historia skapas och kunskap om hur historia används.

Målen för historieämnet i Gy 11 formuleras enligt följande:

Undervisningen i ämnet historia ska ge eleverna förutsättningar att utveckla följande:

1. Kunskaper om tidsperioder, förändringsprocesser, händelser och personer utifrån olika tolkningar och perspektiv.
2. Förmåga att använda en historisk referensram för att förstå nutiden och för att ge perspektiv på framtiden.
3. Förmåga att använda olika historiska teorier och begrepp för att formulera, utreda, förklara och dra slutsatser om historiska frågeställningar utifrån olika perspektiv.
4. Förmåga att söka, granska, tolka och värdera källor utifrån källkritiska metoder och presentera resultatet med varierande uttrycksformer.
5. Förmåga att undersöka, förklara och värdera användningen av historia i olika sammanhang och under olika tidsperioder.

De fem målen motsvaras, trots en något annorlunda disposition, av formuleringar i Lgr 11. Det första och andra målet i ämnesplanen motsvaras av grundskolans första mål, men syftet är uttalat ”att förstå nutiden och för att ge perspektiv på framtiden.”. Dessutom ska eleverna på gymnasiet enligt mål tre förutom historiska begrepp även använda olika historiska teorier, vilket inte stipuleras i Lgr 11. Det kopplas också direkt till historiska frågeställningar. På samma sätt är arbetet med källor, hur historia skapas, mer preciserat och historiebruk är inte bara något eleven ska kunna reflektera över utan kunna undersöka, förklara och värdera, dessutom under olika tidsperioder. Det är i dessa preciseringar och teoretiseringen som mycket av progressionen mellan grundskolans och gymnasieskolans historieundervisning ligger.

Gymnasieeleven möter historieämnet i olika kurser: historia 1a1, historia 1a2, historia 1b, historia 2a, historia 2b – kultur samt historia3. För respektive kurs preciseras det centrala innehållet, vilket inte är identiskt i de olika kurserna. Ämnets syfte är i princip genomgående detsamma, förutom det tredje målet som föreskriver att eleven ska använda historiska teorier och begrepp. I kursen historia 1a1 ska det teoretiskt inriktade målet inte beaktas. Dessutom finns några skillnader i det centrala innehållet för att inte överlappning mellan kurser ska ske.

Progressionen från grundskolans kursplaner framgår vidare av formuleringar i kunskapskraven. Som exempel visas nedan hur kunskapskraven formuleras när det gäller förmågan att söka, granska, tolka och värdera källor utifrån källkritiska metoder och att presentera resultatet med varierande uttrycksformer. Exemplet är hämtat från kursen historia 1b och kan jämföras med exemplet från Lgr 11 ovan.

Eleven kan med viss säkerhet/med viss säkerhet/med säkerhet söka, granska och tolka källmaterial för att besvara frågor om historiska skeenden samt göra enkla/ välgrundade/ välgrundade och nyanserade reflektioner över materialets relevans. I värderingen utgår eleven från något källkritiskt kriterium om källans användbarhet och dess betydelse för tolkningen/källkritiska metoder och värderar med enkla omdömen olika tolkningsmöjligheter av källmaterialet/ källkritiska metoder och värderar med nyanserade omdömen olika tolkningsmöjligheter av källmaterialet.

En viktig och inte uppmärksammas diskrepans finns mellan kunskapskraven för historia i Lgr11 och Gy11. I det exempel på kunskapskrav om källor för grundskolan som tidigare nämnts finns angivet att kunskapskravet omfattar bedömning av hur eleven drar slutsatser utifrån källor om människors levnadsvillkor, en tydlig innehållsbeskrivning. Samtidigt utgår som tidigare nämnts bedömningen från resultatet av samma görande ("slutsatser", "resonemang"), men av olika kvalitet. I motsvarande kunskapskrav om källor i ämnesplanen i Gy11, som anförts ovan, finns inga inne-

hållsvillkor utan progressionen bygger, förutom på olika kvaliteter, även på olika göranden för olika betygssteg. Så värderas för E själva *källan* medan för C och A, det istället är olika möjliga *tolkningar* som värderas.

På samma sätt är kunskapskravet för referensramskunskaper i Gy11 uppbyggt kring olika göranden för olika betygssteg, till skillnad från det tidigare nämnda motsvarande kunskapskravet för Lgr11. I Gy11 ska eleven för E endast *redogöra*, men för C och A ska eleven även *jämföra, förorda och motivera*.

Eleven kan **översiktligt/utförligt/utförligt** och **nyanserat** redogöra för förändringsprocesser, händelser och personer under olika tidsperioder samt för olika tolkningar av dem. **Eleven jämför de olika tolkningarna, förordar en av dem och motiverar med enkla omdömen sitt val/nyanserade omdömen sitt val.**

Till skillnad från motsvarande kunskapskrav för Lgr11 ligger emellertid tyngdpunkten i bedömningen på just elevens förmåga till olika tolkningar och behandlingen av dessa. Detta är kongruent med den förmåga som ska bedömas. Dessutom saknas i kunskapskravet, liksom i kunskapskravet om källor, en beskrivning som inkränker innehållet.

Liksom för det nationella provet och Lgr11 är de aktuella kunskapskraven i ämnesplanen för Gy11, med de möjligheter och begränsningar som de innehåller, själva utgångspunkten för konstruktionen av kursproven.

**Arbetet med nationella prov och kursprov vid Malmö universitet**  
Provkonstruktionsgruppen vid Malmö universitet bygger sitt arbete med de nationella proven (NP) och kursproven (KP) på huvudsakligen fyra förutsättningar. Den första av dessa är att betona validitetsfrågorna i förhållande till ämnets innehåll. Det historieämne som har preciserats i Lgr11 och Gy11 ska tydliggöras i proven. Det innebär att historiemedvetande är ett centralt och övergripande begrepp. Det innebär vidare att förmågorna så långt det är möjligt ska hållas samman för att bygga funktionen av kunskap om historia,

kunskap om hur historia skapas och kunskap om hur historia används. Det innebär emellertid inte att samtliga förmågor ska bedömas tillsammans i varje uppgift. Förmågorna ska i proven utgöra den övergripande struktur som sedan det centrala innehållet behandlas utifrån.

Den andra förutsättningen är de bedömningsteoretiska utgångspunkter som provkonstruktörerna markerade redan i ansökan om uppdraget att ansvara för ämnesproven.<sup>15</sup> Synen på bedömning har under de senaste årtiondena förändrats från psykometriska tester, som mera kvantitativt mäter kunskaper i syfte att differentiera mellan elever, till ett bedömningsparadigm som kan hantera komplexa förmågor i meningsfulla kontexter, vilka tydligt relaterar till mål och kända kriterier och också kan användas formativt av lärare och elever.<sup>16</sup> Ämnesproven i historia ansluter sig till det senare bedömningsparadigmet genom att:

- inrikta bedömningen mot de mål som beskrivs i kursplan och ämnesplan för historieämnet
- låta bedömningen ske i ett autentiskt sammanhang, där olika kunskapsaspekter integreras och samspelar på ett meningsfullt sätt
- formulera explicita kriterier för bedömningen, som även eleverna kan ta del av
- utnyttja bedömningsinstrument för kvalitativ bedömning av elevernas kunskaper
- provet ska bidra till ett formativt arbete.<sup>17</sup>

Den tredje förutsättningen är att proven är förståeliga för elever och lärare och att det därmed är kunskaper i relation till styrdokumenten som prövas. Förståelsen är beroende av en rad faktorer såsom språk, begripliga kontexter, instruktioner och bedömningsanvisningar för att nämna några. Som exempel kan nämnas hur i KP eleverna får stödstrukturer i form av en figur som visar vilka

---

<sup>15</sup> Svar från Malmö högskola på Skolverkets förfrågningsunderlag gällande utveckling och konstruktion av ämnesprov för årskurs 6 och årskurs 9 (Dnr 73-2010-1623).

<sup>16</sup> ibid.

<sup>17</sup> ibid.

förmågor och vilken nivå respektive uppgift är konstruerad för. Dessutom erhålls hjälpmeningar i syfte att underlätta för eleven att strukturera sitt resonemang. Transparensen för elever och lärare avseende mål och krav avser att öka förståelsen för uppgiften som ska lösas, och senare bedömas. I såväl NP som KP anges vid större öppna uppgifter en uppgiftsmatris med bedömningsgrunderna för respektive nivå, som information till eleven.

Arbetet med att kvalitetssäkra proven är den fjärde förutsättningen. Det är för provens legitimitet av största vikt att proven mäter det som de ska mäta och att mätmetoder, urval och statistiskt grundade slutsatser är korrekta. Detta säkerställs dels genom en utprövningsprocess, vilken beskrivs nedan, dels genom ett samarbete med lärargrupper och en internationell expertgrupp, genom elev- och lärarenkäter samt klassrumsobservationer. De olika grupperna och avstämningsmomenten fyller olika funktioner i kvalitetsarbetet. Lärargruppen bidrar med erfarenhetsbaserad kunskap medan expertgruppen tillför ämnes- och ämnesdidaktisk expertis, liksom specifika kunskaper om bedömningens teori och praktik. Enkäter och observationer ger viktig information om hur proven uppfattas och om deras praktiska funktionalitet i klassrummen.

Utprövningsprocessen genomförs i flera steg. Provkonstruktörernas analys av kurs- och ämnesplan utgör ledstången i arbetet med att formulera frågor och uppgifter. En första preliminär version diskuteras med erfarna lärare, lärargruppen, och prövas därefter av elever i skolor som provkonstruktörerna har avtal med. När frågor och uppgifter har prövats av elever och lärare, bearbetas och justeras materialet ytterligare. Dessutom prövas olika versioner av samma fråga, till exempel med, respektive utan, bildmaterial. På så sätt får provkonstruktörerna stöd för att konstruera uppgifter så tydliga, tolkningsbara och förståeliga som möjligt. Efter bearbetning prövas uppgifterna ännu en gång i syfte att säkerställa att de fungerar. Varje uppgift i det slutliga provet har således prövats minst två gånger och ofta betydligt fler.<sup>18</sup>

---

<sup>18</sup> Verksamhetsberättelse för nationellt prov i historia åk 9 för 2014, s. 4.



En del i utvärderingsprocessen som är av särskild relevans är interbedömarreliabiliteten, vilket innebär att proven och bedömningsanvisningarna ger förutsättningar för en likvärdig bedömning. Provkonstruktörerna hanterar frågan genom att låta såväl erfarna lärare som provkonstruktörer bedöma autentiska elevsvar vilka skickats in efter utvärderingen. Bedömningarna diskuteras och när konsensus nåtts kan bedömningen gå ut som exempel i anvisningarna till de lärare som ska genomföra det verkliga provet.

## Validitetsfrågor och ämnesinnehåll - proven i relation till mål och kunskapskrav

### Förmågor i Lgr 11, det nationella provet och uppgifters innehåll

För att de nationella proven och kursproven ska åtnjuta förtroende och legitimitet hos skolhuvudmän, lärare, elever och föräldrar måste de – för det första – pröva de förmågor och kunskaper som styrdokumentet föreskriver. För det andra måste proven vara utformade så att slumpmässiga faktorer, otydligheter i formuleringar och inkonsekvenser i bedömning minimeras.

De nationella proven i historia för årskurs 9 har under åren 2013 – 2017 prövat samtliga förmågor som utgör fundament i kursplanen i Lgr 11. I tabellen nedan framgår hur många gånger respektive förmåga prövas i de nationella proven under åren 2013, 2014, 2015, 2016 och 2017.

Tabell 1. Antal tillfällen som förmågor prövas i NP 2013 – 2017

År\ förmåga	Referens	Källor	Användning	Begrepp
2013	8	5	6	8
2014	8	4	4	5
2015	9	4	4	5
2016	10	4	4	4
2017	8	5	6	4
totalt antal	43	22	24	26

Provuppgifterna prövar i huvudsak de förmågor som rör att använda en historisk referensram och att använda historiska begrepp. Obalansen mellan hur ofta olika förmågor prövas är inte uppseendeväckande, eftersom förmågan att använda en historisk referensram i många avseenden är en förutsättning för att tolka källor, reflektera över hur historia används och att använda begrepp. Sett över de fem åren blir det totala antalet bedömda uppgifter färre. Det behöver inte nödvändigtvis betyda att antalet belägg för respektive förmåga blir färre eftersom uppgifter kan ge olika antal

belägg.<sup>19</sup> Den reella minskningen gäller framför allt antalet tillfällen då förmågan att använda historiska begrepp prövas.

Förskjutningarna över åren 2013-2016 indikerar att proven närmar sig ett innehålls- snarare än ett färdighetsorienterat historieämne. Riktningen pekar mot ett historieämne som, väl förankrat i svensk undervisningstradition, prioriterar orientering och bildning före en mer metodinriktad undervisning. Trenden från åren 2013-2016 bryts dock i någon mån i och med 2017 års prov, då antalet uppgifter som rör en historisk referensram viker något. Samtidigt syns en viss ökning av antalet uppgifter som prövar förmågorna att använda källor och att reflektera över egen och andras användning av historia. Orsaken till trenden 2013-2016 kan också sökas i en förändring av uppgiftsformatet där uppgifter i de tidigare proven bedömdes för att ge belägg för flera förmågor samtidigt och särskilt för just begreppsanvändning.

När det gäller uppgiftstyp har tre huvudtyper kunnat identifieras vid analysen av proven. Den första är en öppen frågetyp, i vilken eleverna ska formulera egna svar och lösningar på uppgifter. Den andra typen är flervalsuppgifter, huvudsakligen varianter av typen *multiple choice* där eleverna kan välja mellan färdigformulerade alternativ. Den tredje typen innebär en kombination av de båda tidigare presenterade. En kombinationsuppgift kan innebära att eleverna ges i uppgift att till exempel välja det alternativ bland flera källor som kan ge bäst hjälp i att besvara en fråga om en historisk händelse. Därefter ska de i fri form motivera sitt val och förklara på vilket sätt den valda källan kan bidra till att lösa den angivna frågan. I tabellen nedan anges fördelningen mellan uppgifter i ämnesproven för årskurs 9.

---

<sup>19</sup> Se vidare diskussion i anslutning till Tabell 3 nedan.

Tabell 2. Uppgiftstyper i NP åk 9

	Flervalsuppgifter	Kombination	Öppna uppgifter
2013	7	1	14
2014	6	2	10
2015	10	2	8
2016	13	2	7
2017	10	2	10

Uppgiftskonstruktionen med olika frågetyper har förändrats under den period som de nationella proven har genomförts. Under de första åren var öppna uppgifter klart dominerande och flervalsuppgifter var hälften så många. I 2015 års prov syns en tydlig vindkantring då flervalsuppgifterna blir fler än de öppna uppgifterna. Denna förändring blev än mer accentuerad 2016 för att sedan balanseras till en nivå med lika många öppna uppgifter som flervalsuppgifter i 2017 års prov. Förändringarna är radikala och frågan måste ställas om det speglar en förändrad kunskapssyn hos provkonstruktörerna.

Andra möjliga överväganden som kan ligga bakom förändringen är frågan om reliabilitet. Problemen med reliabel bedömning av öppna uppgifter är större än för flervalsuppgifter. Även med tydliga bedömningsanvisningar och exempel med autentiska elevsvar så är tolkningsutrymmet större i en uppgift där det gäller att ta ställning till ett resonemang, än i en uppgift där det räcker med att se om – enkelt uttryckt – krysset sitter i rätt ruta.<sup>20</sup>

---

<sup>20</sup> Frågan om reliabilitet kan ses som en del av validitetsproblematiken då exempelvis svårigheter med en reliabel bedömning av elevsvar får konsekvenser för elevers resultat på provet. För problematiken kring relationen validitet/reliabilitet se t ex Jönsson 2017 s. 65-68. Jfr även Alvéén 2017.

Tabell 3. Uppgiftstyper, (antal belägg/typ) och totalt i NP åk 9

	Flervalsuppgifter	Kombination	Öppna uppgifter	Totalt antal belägg
2013	7 (9)	1 (2)	14 (39)	50
2014	6	2	10	44
2015	10	2	8	60
2016	13	2	7	55
2017	10 (31)	2 (6)	10 (23)	60

En fördjupad analys stärker bilden av en förändring. Om Tabell 2 kompletteras med antal belägg för varje års prov framgår att antalet belägg trendmässigt ökat samtidigt som andelen flervalsfrågor också ökat. Samtidigt framgår vid en analys av flervalsfrågorna i 2017 års prov att dessa genererar betydligt fler belägg per uppgift än i 2013 års prov. I 2013 års prov var andelen belägg från öppna uppgifter 78 procent men i 2017 års prov hade andelen sjunkit till hälften eller 38 procent. I 2013 års prov var högsta nivån för belägg E i samtliga flervalsuppgifter, medan i 2017 års prov i alla flervalsuppgifter utom en, den högsta nivån var A. En förändrad kunskapssyn, en starkare betoning av reliabiliteten är möjliga förklaringar till förändringen. Men kan det finnas ytterligare möjliga orsaker?

Frågan om reliabilitet berör inte enbart frågekonstruktionen utan även antalet belägg. Med större antal belägg minskar utrymmet för slumpvisa avvikelser i bedömningen. Antalet belägg kan emellertid i ännu högre grad direkt beröra validitetsfrågor då elever måste få ett rimligt antal möjligheter att visa sina förmågor på de områden som ska bedömas. Samtidigt kan behovet av ett stort antal belägg kollidera med provets förutsättningar i form av tidsåtgång och elevers uthållighet. Medan tidsåtgången har varit konstant med 120 minuter per delprov, har antalet uppgifter och därmed antalet belägg skiftat.

Om kravet på att ett större antal belägg ska uppnås inom givna tidsramar så kan flervalsuppgifter vara en möjlighet. Det är då sna-

rare kravet på validitet i form av ett bredare bedömningsunderlag, och inte en högre grad av reliabilitet i form av lättbedömda uppgifter, som ligger bakom förändringen. Förutsättningarna är då för det första att dessa flervalstuppgifter konstrueras i en form, som elever har möjlighet att genomföra på kortare tid än öppna uppgifter. För det andra att uppgifterna verkligen speglar styrdokumentens innehåll och gynnar provens syften. Dessa frågor om flervalstuppgifter och validitet behandlas mer ingående i samband med provens konsekvenser och resultat.

Det finns några andra förhållandevis tydliga samband i provmaterialet. När det gäller uppgifter som prövar förmågan att hantera källor är flervalstuppgifter vanliga medan förmågan att analysera användning av historia prövas genom öppna frågor. Det förefaller som om frågor om hur historia används kräver ett större mått av resonemang och argumentation av eleverna, medan uppgifter som rör källor i många fall prövar om eleverna väljer den mest lämpliga källan eller kan välja mellan slutsatser om källornas vikt eller trovärdighet.

Styrdokumentet utgår från att de fyra förmågorna tillsammans möjliggör för eleven att utveckla ett historiemedvetande. Förmågorna ska därför inte uppfattas som isolerade, utan som samverkande.<sup>21</sup> I de nationella proven förekommer emellertid allt färre exempel på uppgifter där olika förmågor bedöms samtidigt. År 2013 bedömdes flera förmågor samtidigt i fem uppgifter, 2014 i tre uppgifter, 2015 i endast en uppgift medan 2016 och 2017 års prov inte integrerade flera förmågor i någon uppgift. De kombinationer som har prövats är bedömning av källor tillsammans med begrepp respektive referensramskunskap tillsammans med begrepp. Fördelningen mellan de båda är lika. I realiteten förekommer emellertid kombinationer. Inte minst i 2017 års prov har förmågan att använda en historisk referensram integrerats i flera uppgifter som prövar förmågan att reflektera över hur historia används. Om kombinationer, ehuru inofficiella och icke bedömda, inkluderas i beräkningen av vilka förmågor som prövas, innehåller 2017 års

---

<sup>21</sup> Se också diskussion i Anders Jönsson & Christina Odenstad, *Bedömning i SO: för grundskolan*, Malmö: Gleerups 2014, s. 117 och 172-173.

prov hela 17 tillfällen för att använda en historisk referensram (istället för 8 som bedöms) och 7 tillfällen då reflektion över hur historia används (istället för de 6 tillfällen som bedöms).

En orsak till att uppgifter där två förmågor bedöms samtidigt försvunnit ur proven är sannolikt problemet med en reliabel bedömning. De bedömningsanvisningar som finns till den typen av uppgifter, till exempel nedanstående uppgift, visar hur komplicerad en sådan bedömning av samverkande förmågor är. Ett konkret exempel på samverkan mellan olika förmågor kan hämtas ur NP 2013, delprov B, uppgift 5 och visar hur bedömningen av förmågorna att använda historiska källor och att använda historiska begrepp öppet kombineras:

Källor om barnarbete i Sverige i slutet av 1800-talet

Uppgift: Resonera om de två källornas användbarhet för den som ska skriva om hur situationen kunde vara för barnarbetare i slutet av 1800-talet.

Bedömningsaspekterna i lärarens bedömningsanvisningar var för uppgiften följande:

- I vilken utsträckning eleven förklarar varför man kan dra någon slutsats om barnarbetet.
- I vilken utsträckning eleven använder källkritiska argument.

Bedömningen av elevens förmåga att hantera källor skedde utifrån en matris och autentiska elevsvar. Bedömningen av elevens förmåga till begreppsanvändning kombinerades däremot med samma förmåga att använda begrepp i tre andra uppgifter om källor. Läraren hade att följa nedanstående bedömningsanvisning.

Denna uppgift behandlar även förmågan att använda begrepp (se uppgift 11 delprov B i bedömningsanvisningarna).

Eleven kan på denna uppgift, liksom på uppgift 5 och 6 i Delprov A samt på uppgifterna 6 i Delprov B, ge belägg dels för sin förmåga att hantera källor och föra källkritiska resonemang, dels för sin förmåga att hantera begrepp, i dessa fall begrepp med anknytning till källkritik. Det beror på att i dessa uppgifter

visar eleven sina förmågor på dessa två områden i ett och samma sammanhang. Förmågan att använda begrepp med anknytning till källkritik behandlas emellertid inte i anslutning till de olika aktuella uppgifterna var för sig utan i ett enda sammanhang och är placerat sist i bedömningsanvisningarna som uppgift 11 i Delprov B. Denna uppgift ska således bedömas två gånger.

Det är lätt att föreställa sig lärarens problem med denna samlade bedömning först i fyra olika uppgifter och därefter en sammanvägning till ett belägg. Dessa problem med att på ett reliabelt sätt samtidigt bedöma flera förmågor ligger sannolikt bakom att den typen av integrerade uppgifter minskat för att sedan helt försvinna.

Att bedömningen av olika förmågor i samma uppgift tagits bort innebär dock inte att förmågorna har separerats. Eleven måste nämligen använda olika samverkande förmågor för att lösa uppgiften. I uppgiften ovan kan eleven exempelvis inte föra underbyggda resonemang om källornas trovärdighet och relevans, utan att tillämpa och ange källkritiska principer, även om inte begreppen explicit används. Eleven kan heller inte föra underbyggda resonemang utifrån källorna om situationen för barnarbetare i slutet av 1800-talet utan en viss kontext i form av kunskaper om människors levnadsvillkor i Sverige vid den tiden. Kvaliteten på denna kontext eller referensramkunskap bedömdes emellertid inte i uppgiften. En upplysning i texthäftet om en av de två källor som uppgiften bygger på, är att den källan är en lärobok i historia för högsta-diet från 1999. En källkritisk värdering av den källan innebär bland annat reflektioner över hur historia används, vilket är en förmåga som inte heller bedöms i uppgiften. En uppgift kan således ha en viss förmåga i fokus för bedömning samtidigt som andra förmågor, vilka inte bedöms i sammanhanget, är nödvändiga för att lösa uppgiften.

Att förmågorna kombineras ger eleven autentiska uppgifter att arbeta med. Uppgifter om källor och om hur historia används involverar på så sätt förmågan att använda en historisk referensram av tidigare förvärvade och utvecklade kunskaper.



De olika förmågor som kursplanen anger kan således samverka i olika uppgifter men utan att samtidigt bedömas var för sig. Ett mätteoretiskt validitetsproblem i det avseendet är det som tidigare benämnts *construct irrelevant variance*, där en uppgift kan kräva förmågor utöver de som bedöms för att lösas. Här kan finnas en målkonflikt gentemot den andra punkten i det tidigare anförda bedömningsparadigmet där olika kunskapsaspekter integreras och samspelar på ett meningsfullt sätt.

### Lgr11 – kunskapskrav

De förmågor som eleven ska utveckla operationaliseras, konkretiseras och kvalificeras genom de kunskapskrav som utgör grunden för bedömning av elevernas kunskaper. Generellt kan konstateras att kunskapskraven har en hög grad av konvergens i relation till förmågorna. Kunskapskraven utmärks av att alla förmågor ska uppfyllas för varje betygssteg och kvaliteten i förmågorna definieras med adverb som talar om med vilket djup och med vilken komplexitet som eleverna löser uppgifterna på olika nivåer. Kunskapskravens formuleringar är konsekventa i relation till förmågorna i de flesta, men inte alla, fall. Som tidigare framgått finns vissa diskrepanser.

Provens uppgifter och de aktuella bedömningsaspekterna utgår från kunskapskraven – samma ord och begrepp används genomgående. I bedömningsanvisningarna betonas att de kvalitativa aspekterna ska framgå av elevens resonemang. Några undantag finns dock. Ett sådant är i 2013 års prov, då uttrycket *källkritiska argument* används, bland annat i det föregående exemplet om källor om barnarbete. Även i delprov B, uppgift 6, ska eleverna med hjälp av källor ur det texthäfte som följer med provet "dra slutsatser om hur det kan ha varit att arbeta som sömmerska på fabriken Strumpan på 1960- och 1970-talen". Eleverna ska resonera källkritiskt om hur användbara källorna är. Eleverna har sannolikt, i någon mån, arbetat med källkritiska övningar och bör ha en grundläggande kunskap om vad källkritik är och möjligen vilka de källkritiska begreppen är. I elevmatrisen som informerar eleverna om vad som krävs för respektive betygssteg finns för nivåerna C och A uttrycket "källkritiska argument".

Ett annat undantag rör uppgift 16 i delprov B år 2015. Eleverna ska, med utgångspunkt i ett uttalande av Marita Ulvskog om RUT-avdraget och en faktaruta om pigor, med kryss i fem flervalsfrågor markera hur och med vilka möjliga motiv Ulvskog uttalar sig. Frågorna är aktuella men frågan är dock om eleverna verkligen uppfyller kunskapskravet att "föra enkla och till viss del underbyggda resonemang om hur historia har använts och kan användas i några olika sammanhang och för olika syften [...]"<sup>22</sup>. Möjligen resonerar eleven för sig själv innan hon avger sina svar, men det beläggs inte i provuppgiften. Eleverna tar i själva verket ställning till resonemang som någon annan för. Dessutom finns det för varje deluppgift fyra svarsalternativ, vilket innebär att möjligheten att gissa rätt är en av fyra.

Ytterligare en fråga gäller kvantifiering som belägg för kvalitet. Bedömningen av uppgift 18 i Delprov B år 2014 kan här vara ett exempel. I uppgiften resonerar dåvarande integrationsministern Erik Ullenhag om romernas situation i Sverige, i det förflutna, i dag och i framtiden. Eleverna instrueras att med hjälp av begreppen kontinuitet och förändring samt med stöd i källor ur texthäftet resonera om möjliga fortsättningar på romernas situation i Sverige. För betyget E ska eleverna bland annat koppla ihop **några** av källorna i provet. För betyget C ska de bland annat koppla ihop **flera** av källorna i provet. Kunskapskraven i kursplanen Lgr 11 ger inte stöd för att **flera** är mer kvalificerat än **några**. Däremot säger kursplanen att eleverna ska redovisa sina svar med hjälp av välutvecklade eller väl underbyggda resonemang. Sett ur en sådan synvinkel kan **flera** innebära en bättre underbyggnad av argumenten.

Genomgången av proven visar att kedjan från förmågor i kursplanen, via kunskapskrav i kursplanen och uppgifter i NP till hur elevens svar ska bedömas är konsekvent. Uppgiftsformuleringarna torde vara igenkänningsbara, begripliga och därmed förväntade av eleverna. Proven ska spegla kursplanens mål och krav, inte minst genom att kunskapskravens uttryck, till exempel *förklara* eller *dra slutsatser*, används i provuppgifterna. Graden av överensstämmelse

---

<sup>22</sup> Lgr 11, Kunskapskrav, betyget E.

eller *alignment* mellan konstrukt, i form av aktuella styrdokument, och de nationella proven, är i det avseendet hög.

### Förmågor i Gy 11, kursproven och uppgifters innehåll

I kursplanerna för gymnasieskolan är förutsättningarna något anorlunda i och med att elever i kursen historia 1a1 endast ska uppfylla tre av ämnesplanens fyra förmågor. Förmågan att använda historiska teorier och begrepp ingår inte i kursen. I kursen historia 1b ingår dock alla fyra förmågor. Ett problem kan här uppstå när det gäller kontinuitet och progression från grundskolans historieundervisning, där en av de förmågor som prövas i NP 2013-2016 är att använda historiska begrepp. I gymnasieskolan läser cirka 35 procent av eleverna på yrkesprogram, i vilka kursen 1a1 ingår.<sup>23</sup> I kursens mål och krav beaktas inte alls förmågan att använda historiska teorier och begrepp. Konsekvensen riskerar således att bli att en av förmågorna som prövas i de nationella proven för årskurs 9, och som ska bära progressionen från grundskolan över till gymnasieskolan, inte bedöms i den historiekurs som elever på gymnasiets yrkesprogram läser. Förmågorna prövas i kursproven 2015, 2016 och 2017 i följande omfattning:

---

<sup>23</sup> Skolverket.se/statistik, Elever på program redovisade efter typ av huvudman och kön, läsåret 2014-2015, (Avläst 2015-10-14).

Tabell 4. Antal tillfällen som förmågor provas i KP Hi 1a1 och Hi 1b 2015, 2016 och 2017.

	Referens	Begrepp	Källor	Användning
Hi1a1 2015	5	-	2	3
Hi1a1 2016	4	-	2	2
Hi1a1 2017	8	-	2	3
Hi1b 2015	4	5	3	3
Hi1b 2016	6	3	2	2
Hi1b 2017	6	3	2	2

Fördelningen, att teorier och begrepp är frekvent förekommande i proven för Historia 1b, är rimlig i relation till kursplan och kunskapskrav.

För att nå det övergripande syftet i ämnesplanen, att eleverna breddar, fördjupar och utvecklar sitt historiemedvetande, ska de olika förmågorna samverka.

I kursproven för 1a1 provas inte kombinationer av förmågor vilket de gör i Delprov B för Historia 1b åren 2015 och 2016. Där har hela Delprov B karaktären av en fallstudie med användning av källor i centrum. I 2015 års prov formuleras uppgiften sålunda:

Uppgift 11. Att använda källor för att besvara historiska frågeställningar

Uppgift: Läs nu resten av källorna i materialhäftet. Använd källorna och dina kunskaper i historia för att besvara följande frågeställning:

Har slaveriets historia främst kännetecknats av kontinuitet eller förändring?

För att ditt svar ska bli mer tydligt ska du bara skriva om något eller några av följande områden när du besvarar frågeställningen:

- Vilka orsaker som har legat bakom slaveri.
- Hur slavar har behandlats.
- Hur motstånd mot slaveri har visat sig.
- Något annat intressant område som du hittar i källorna.

Det är en omfattande och krävande uppgift, men eleven ges möjlighet att visa förmåga att använda sin kunskap om historia, att använda källor och att använda historiska begrepp.

Liksom när det gäller de nationella proven för grundskolans årskurs 9, förskjuts tyngdpunkten i ämnesproven för gymnasiet svagt mot referensramsförmåga och innehåll och därmed från begrepp, källor och historiebruk.

### Gy 11 – kunskapskrav

Det är en svår uppgift att genom förhållandevis få provuppgifter täcka tre eller fyra omfattande förmågor, vilka i sin tur i bedömningen har konkretiserats och kvalificerats i form av kunskapskrav. När provuppgifterna i kursproven läses mot kunskapskrav och förmågor är överensstämmelsen även här mycket god. Några punkter bör kommenteras.

En första punkt är att provuppgifterna prövar det som kunskapskraven stipulerar och ingenting annat. Det råder en tydlig kongruens, vilket underlättar en likvärdig bedömning för lärarna och för eleverna att känna igen vad som förväntas av dem.

En andra punkt är att samtliga formuleringar i kunskapskraven, förutom en, behandlas i KP 2015 och 2016. Kunskapskravet för E lyder: "Eleven kan översiktligt redogöra för några historiska skeenden och händelser som har använts på olika sätt samt översiktligt förklara varför de har använts olika." Formuleringens andra led – att förklara användningen – behandlas i flera uppgifter i båda proven (1a1 och 1b), men det första ledet prövas inte explicit i KP 2015. Det avser de historiska skeendena och händelserna i sig. Ele-

verna redogör i flera uppgifter för händelser och förlopp, men inte i relation till att de senare har använts av någon. En liknande uppgift i 2016 års prov för Historia 1b efterfrågar däremot direkt resonemang som involverar även historiska exempel från den tidsperiod och det skeende som brukas. Det faktum att i 2015 års prov inte den första delen av detta kunskapskrav prövas ställer frågan om hur historiebruk bör och kan prövas i förhållande till det mål som anges – ”undersöka, förklara och värdera användningen av historia i olika sammanhang och under olika tidsperioder”.

Genom nedanstående tabell åskådliggörs hur ofta olika typer av uppgifter förekommer i proven.

Tabell 5: Uppgiftstyper i kursprov 1a1

	Flervalsuppgifter	Kombination	Öppna frågor
2015	3	2	4
2016	-	2	6
2017	7	-	6

Förändringen över de tre åren är drastisk. 2016 förekom inga provuppgifter av flervalstyp, men i 2017 års kursprov är flervalsuppgifter den vanligaste typen. Uppgiftstypen påverkar vilka förmågor och vilken typ av kunskap som eleverna uppvisar. Denna förändring kan betona en annan syn på kunskapen om och i historia. Den kan också ha sin förklaring i behov av högre reliabilitet eller ligga i provets förutsättningar - att skapa ett större antal belägg på kort tid.

I tabell 6 redovisas fördelningen av uppgiftstyper i kursproven för historia 1b. I dessa prov är fördelningen annorlunda med en starkt dominans av öppna frågor, i vilka eleverna ska förklara och resonera. Utvecklingen är den rakt motsatta som för kursprov för Historia 1a1.

Tabell 6: Uppgiftstyper i kursprov 1b

	Flervalsuppgifter	Kombination	Öppna frågor
2015	3	2	6
2016	-	1	8
2017	-	2	7

Orsaken kan vara ett minskat stöd för flervalsuppgifter av den typ som förekom i 2015 års prov. I exempelvis uppgift 7, KP 2015 för Historia 1b, ställs eleverna inför frågan om soldater från olika länder verkligen möttes mellan skyttegravarna under första världskriget. I uppgiften ges kortfattat beskrivningar av fyra källor. Eleverna ska välja vilken av källorna som är mest användbar. Uppgiften relateras till förmågan källor och av kunskapskraven för betyg E framgår att eleverna ska "göra enkla reflektioner över materialets relevans".

Svaren belägger inte att eleverna har reflekterat. De har en möjlighet av fyra att genom ren gissning välja rätt svarsalternativ vilket innebär ett validitetsproblem.<sup>24</sup>

---

<sup>24</sup> Ett mycket välkänt problem ifråga om den typen av uppgifter. "Most SR formats may be susceptible to guessing." Michael C. Rodriguez, "Selected Response Item Development" i *Handbook of Test Development*. Eds. Suzanne Lane, Mark R. Raymond & Thomas M. Haladyna. New York and London: Routledge 2016.s. 263.

## Prov och bedömning

### Historiemedvetande

De i styrdokumenterna beskrivna förmågorna ska samlat utgöra en grund för eleven att utveckla sitt historiemedvetande. Frågan är i vad mån uppgifterna i proven möjliggör för eleven att uppleva sambanden mellan tolkningen av det förflutna, förståelsen av det närvarande och perspektiv på framtiden. Det problemet kan relateras till Jörn Rüsen's beskrivningar av historiemedvetandet som att det bygger på att människor erfar, tolkar och orienterar sig i tid.<sup>25</sup> De nationella proven innehåller uppgifter som innebär att eleverna möter det förflutna, erfar historia, vilket till exempel sker vid frågor om hur historia används och då eleverna möter berättelser om, och framställningar av, det förflutna. Tolkningsaspekten tillgodoses genom att eleverna använder en historisk referensram liksom att de granskar, tolkar och värderar källor. Orienteringsaspekten, slutligen, ligger som en grund i flera av förmågorna. Att använda en referensram, att tolka källor och att reflektera över hur historia används innebär att orientera sig i tid. Historiska begrepp är redskapen som möjliggör att hantera flera av förmågorna. På så sätt innebär de fyra förmågorna samlat att eleven kan orientera sig i tid.

Genomlysningen ovan har visat att flera förmågor i allt mindre grad prövas i samma uppgift, för att helt försvinna i NP 2016. Det innebär att de samlade förmågorna inte betonas. Däremot förekommer som tidigare visats flera förmågor de facto i ett antal av uppgifterna, men utan att bedömas. Så innebär exempelvis uppgifter om att använda historia i hög grad också att använda en historisk referensram. Att till exempel som i NP delprov A uppgift 7, 2013, resonera om Leninpriset och hur historia används, kräver en tankeoperation som innebär att använda en historisk referensram eftersom eleven ska basera sin värdering av historiebuket på historiska exempel.

---

<sup>25</sup> Jörn Rüsen, "Functions of Historical Narration – Proposals for a Strategy of Legitimizing History in School" i *Historiedidaktik i Norden 3*, Malmö: Lärarhögskolan i Malmö 1988, s. 25 ff.



En annan fråga är hur uppgifter konstrueras vilka direkt syftar till att bedöma elevers förmåga till orientering inför framtiden med hjälp av det förflutna och nuet. Det aktuella kunskapskravet lyder:

Eleven anger också någon tänkbar fortsättning på dessa utvecklingslinjer (kulturmöten, migration, politik, levnadsvillkor) och motiverar sitt resonemang med **enkla och till viss del/utvecklade och relativt väl/välutvecklade och väl** underbyggda hänvisningar till det förflutna och nuet.

Kunskapskravet innebär att eleven demonstrerar sin förmåga till orientering genom resonemang vilket explicit innebär att dra ut historiska utvecklingslinjer också mot framtiden. I uppgift 10, delprov B 2013, får eleven uppgiften att med utgångspunkt i material från texthäftet om migration resonera om huruvida en högre arbetslöshet och försämrad ekonomi i Sverige kan leda till att fler människor utvandrar från Sverige i framtiden. Förutsättningarna är att eleven med hjälp av historiska exempel ska visa på argument som talar både för och emot en ökad utvandring i tider av arbetslöshet. Med utgångspunkt i hur det förflutna har påverkat nuet, beskriver eleverna alternativa framtida scenarier. Ett annat exempel är den tidigare presenterade uppgift 18 i Delprov B 2014 där eleven utifrån ett antal källor i provet som representerar utvecklingslinjen kulturmöten ska resonera om romernas situation i Sverige i det förflutna, idag och i framtiden. En liknande uppgift i NP 2015 behandlar utvecklingslinjen levnadsvillkor där eleven utifrån källor ska resonera om förhållanden mellan kvinnor och män i det förflutna, idag och i framtiden.

Denna strävan efter att visa samband mellan tidsperioder finns också i gymnasieskolans ämnesplan för historia. Det aktuella kunskapskravet i historia 1b lyder:

Dessutom kan eleven dra några **enkla/välgrundade/välgrundade och nyanserade** slutsatser om vad skeenden i det förflutna och förhållanden i nutiden kan ha för betydelse för framtiden.

Den tidigare presenterade uppgift 11 i Delprov B i KP 2015 knyter ihop tidsdimensionerna det förflutna och nuet utifrån begreppen kontinuitet och förändring. ”Har slaveriets historia främst kännetecknats av kontinuitet eller förändring?” Att även efterfråga en framtida fortsättning, där just begreppen kontinuitet och förändring hade kunnat kvalificera elevens möjligheter till orientering, hade varit en utveckling i enlighet med kunskapskravet.

Det är inte efterfrågat i styrdokumentet och kunskapskraven, och sannolikt mycket svårt, att bedöma ett historiemedvetande. Historiemedvetandet är ett helt annat fenomen än de mer konkreta förmågor som utgör mål i kursplanen och ämnesplanen för historia.

### Kvalitativa och kvantitativa aspekter

Kunskapskraven utmärks av att samtliga förmågor krävs för alla betygssteg. Graden av djup och komplexitet med vilken förmågan uppvisas, bestäms med hjälp av kvalificerande formuleringar som "enkla och till viss del underbyggda resonemang" eller "välutvecklade och väl underbyggda resonemang".<sup>26</sup>

I bedömningsanvisningarna formuleras det emellanåt något olika. Exempel på detta belyses av två uppgifter i NP 2013, delprov B. Uppgift 3 handlar om hur Olof Palme använde historia när han julen 1972 kritiserade USAs flygbombningar över Nordvietnams huvudstad Hanoi. Palme hänvisade till historiska illdåd och nämnde Guernica, Oradour, Babij Jar, Katyn, Lidice, Sharpeville, och Treblinka. Uppgiften löd: ”Resonera om orsakerna till att Olof Palme valde att ta med just dessa platser för att kommentera bombningarna av Hanoi julen 1972.” Bedömningen av progression i elevernas resonemang ska beskrivas enligt följande bedömningsmatris.<sup>27</sup>

---

<sup>26</sup> Lgr 11, s. 180.

<sup>27</sup> Bedömningsanvisningar NP 2014, s. 17.

Kunskaper på nivå för E	Kunskaper på nivå för C	Kunskaper på nivå för A
I ett enkelt och till viss del underbyggt resonemang anger eleven en rimlig förklaring till varför Olof Palme använde historia.	I ett utvecklat och relativt väl underbyggt resonemang anger eleven en rimlig förklaring till varför Olof Palme använde historia. I resonemanget förklaras med historiska exempel varför Olof Palme använder just dessa platser.	I ett välutvecklat och väl underbyggt resonemang anger eleven en rimlig förklaring till varför Olof Palme använde historia.  I resonemanget förklaras med historiska exempel varför Olof Palme använder just dessa platser.  I resonemanget finns en tydligt motiverad värdering av Olof Palmes användning av historia.

Till sin hjälp hade eleven en enklare formulerad matris som innehöll samma anvisningar om hur progressionen i svaret skulle bedömas av läraren. Bedömningen utgick från kunskapskravet som anger förmågan att reflektera över användning av historia. Svaren kvalificeras i riktning från att E) ge en rimlig förklaring till att använda historia C) till att även ange varför just de platser som användes var användbara A) och att dessutom ge en motiverad värdering av denna användning av historia. Bedömningsanvisningarnas tolkningar är i linje med kunskapskraven. Dessutom får eleven information om hur svaret bedöms i den elevmatris som finns i avslutning till uppgiften i provhäftet.

I en annan uppgift från 2013 års nationella prov blandas kvalitativa och kvantitativa aspekter. Uppgiften lyder: ”Resonera kring orsakerna till att nazistpartiet kunde ta makten i Tyskland.” Läraren hade nedanstående bedömningsmatris som utgångspunkt för sin bedömning.

Kunskaper på nivå för E	Kunskaper på nivå för C	Kunskaper på nivå för A
<p>I ett enkelt och till viss del underbyggt resonemang förklarar eleven hur någon eller några rimliga orsaker bidrog till nazistpartiets maktövertagande.</p> <p>Resonemanget underbyggs med minst ett historiskt exempel.</p>	<p>I ett utvecklat och relativt väl underbyggt resonemang förklarar eleven hur några rimliga orsaker bidrog till nazistpartiets maktövertagande.</p> <p>Resonemanget underbyggs med några historiska exempel. I resonemanget visas hur några orsaker hänger ihop.</p>	<p>I ett välutvecklat och väl underbyggt resonemang förklarar eleven hur några rimliga orsaker bidrog till nazistpartiets maktövertagande.</p> <p>Resonemanget underbyggs med några historiska exempel. I resonemanget visas hur några orsaker hänger ihop.</p> <p>I resonemanget visas hur några orsaker förstärker varandra.</p>

Här är bedömningen av kvalitativ progression inte omedelbart kongruent med kunskapskraven i Lgr 11. Matrisen anger att för betygsnivå E ska eleven ange någon eller några rimliga orsaker som bidrog till nazistpartiets maktövertagande, underbyggda med minst ett historiskt exempel. För de högre betygsnivåerna ska eleven ange några orsaker underbyggda med några historiska exempel. För C och A ska eleven också förklara hur orsaker kan ha hängt ihop. För A även hur de kan ha förstärkt varandra. Det senare är helt

rimligt i relation till kunskapskraven, men det första ledet som behandlar antalet orsaker innebär en kvantifiering som kan vara problematisk. Att ange och resonera kring fler orsaker till en händelse ger utan tvekan en rikare bild och kräver en vidare förståelse, men har inte direkt stöd i kunskapskraven. Det är emellertid en rimlig tolkning att fler exempel ger en bättre underbyggnad till en förklaring än ett enstaka exempel. Samtidigt kan ett enstaka exempel ha större relevans och vara av större betydelse för en förklaring än ett antal mer eller mindre perifera exempel.

I kunskapskraven för gymnasieskolans kurser finns specifika begrepp som anger den kvalitativa dimensionen i de förmågor som krävs. Genom att *förklara*, *värdera*, *reflektera* och *jämföra* uppvisar eleverna förmågorna på olika nivåer. Det ställer krav på kursproven att innehålla bedömningsanvisningar i konsekvens med dessa begrepp. För respektive uppgift framgår av bedömningsanvisningarna vilka bedömningsaspekter som behandlas. Under denna rubrik förekommer då de kvalificerande begreppen, enligt ovan, tämligen frekvent. I den matris som för varje uppgift mer i detalj beskriver vad eleven utför för respektive betygsnivå och hur progressionen emellan nivåerna ser ut, är dock begreppen inte synliga i samma utsträckning. Det är matrisen som är utgångspunkt för bedömningen och där lärare hämtar vägledningen för bedömning av uppgiften. Begreppen är sedan återigen mer frekventa i samband med att exempel på elevsvar kommenteras. I dessa sammanhang är de emellertid inflätade i längre resonemang om elevsvaren och inte lika tydliga. En tolkning är att begreppen i matrisen är mer konkretiserade. Exempelvis kan begreppet *reflektera* konkretiseras i matrisen genom att det anges hur detta konkret kommer till uttryck i elevens svar.

I anvisningarna används begreppen med viss frekvens. I störst utsträckning förekommer *förklara*. Begreppet ska visa elevens förmåga att redogöra för och använda referensramskunskaper. Begreppen *jämföra*, *värdera* och *reflektera* finns endast i enstaka sammanhang. *Värdera* används i samband med uppgifter som avser källor. Det är dock i vissa fall så att värdera formuleras som att eleven "anger en fördel eller nackdel" med en av källorna, vilket

framgår av kraven för nivå E i uppgift 4, Kursprov för historia 1a1. Frågan är om omskrivningen är i linje med begreppet värdera. För att värdera bör för- och nackdelar vägas mot varandra. Att endast ange en för- eller nackdel kan bli alltför vagt.

Genomgången av bedömningsanvisningar visar att det finns ytterligare ett kvalificerande begrepp som används frekvent som ett kriterium. Det är att eleven ska *relatera till historiska exempel*.<sup>28</sup> Uttrycket förefaller befogat för att bedöma hur eleven resonerar kring samtida problem just i relation till historien och hur exemplen kan säga något om såväl det förflutna, som om nutiden och om hur historia används. Begreppet *relatera* förekommer dock inte i kunskapskraven för historia 1a1 eller historia 1b.

Som framgått av exemplen i detta avsnitt så är den dominerande formen för att visa kunskaper enligt kunskapskraven att eleven för resonemang, vilka sedan kan vara mer eller mindre utvecklade och underbyggda. Bedömningsanvisningarna har byggts kring dessa formuleringar och konkretiserat vad som kan anses ingå i resonemang av olika kvalitet. Det innebär en hjälp för lärare att tolka kursplanens kunskapskrav och är en nödvändig förutsättning för en likvärdig bedömning av provets uppgifter. Därmed bidrar provets principer för bedömning till validitet. Förhållandet kan emellertid problematiseras vilket sker i den avslutande diskussionen.

---

<sup>28</sup> Se till exempel Bedömningsanvisningar för Kursprov för Historia 1b, Uppgift 8.

## Referensramskunskaper

### Vilket innehåll – vilken historia?

De förmågor som eleverna ska utveckla är i proven tillämpade på ett historiskt källmaterial och/eller ett historiskt innehåll, ett stoff. Detta stoff är kopplat till det som i kursplanen eller ämnesplanen anges som det aktuella stadiets eller kursens centrala innehåll. I det nationella provet ska eleverna i uppgifter redogöra för och förklara historiska förhållanden, skeenden och gestalter under olika tidsperioder samt samband mellan olika tidsperioder i form av olika utvecklingslinjer eller förändringsprocesser. Betydelsen av att eleven har haft möjlighet att tillägna sig det avsedda stoffet är därför helt central. Kursplanen presenterar vilket centralt innehåll som ska behandlas i undervisningen och det är därmed viktigt att lärarna verkligen har följt styrdokumentens anvisningar. Det är också en förutsättning att de nationella proven innehåller just det stoff som finns i styrdokumentet och som eleverna förväntas vara bekanta med. Legitimiteten skulle försvinna om proven behandlade ett annat stoff än det angivna.

Av tabellen nedan framgår hur det centrala innehållet täcks i de nationella proven 2013 - 2017. För respektive år och nationellt prov markeras i vilken utsträckning proven behandlar det centrala innehållet. Uttrycket *övervägande* innebär att det innehåll som ingår under rubrikerna för de fem områden som ska behandlas under årskurserna 7-9 till övervägande del täcks. Uttrycket *delvis* innebär att delar ur det innehåll som beskrivs inom de fem områdena täcks. Notera att tabellen inte visar det relativa utrymmet i proven, utan hur stor del av det i kursplanen punktvis beskrivna innehållet som täcks med en eller flera uppgifter.

Tabell 7. De nationella provens stoffinnehåll i relation till kursplanens centrala innehåll. "Proven behandlar övervägande/delvis..."

Innehåll	2013	2014	2015	2016	2017
Forna civilisationer... till cirka 1700	delvis	delvis	övervägande	delvis	delvis
Industrialisering... cirka 1700-1900	övervägande	övervägande	delvis	övervägande	övervägande
Imperialism och världskrig... cirka 1800-1950	övervägande	övervägande	övervägande	övervägande	övervägande
Demokratisering, världskrig... cirka 1900 till nutid	delvis	delvis*	delvis	delvis	delvis
Hur historia används och historiska begrepp	övervägande	övervägande	övervägande/delvis	övervägande	övervägande

\* I 2014 års prov hade Delprov B huvudsakligen uppgifter som behandlade utvecklingslinjen kulturmöten och temat nationella minoriteter i Sverige.

Samtliga de fem kunskapsområden som det centrala innehållet indelas i behandlas, men i varierande omfattning. Imperialism och världskrig har stort utrymme i de nationella proven. Alla de ingå-



ende fyra underrubrikerna i det kunskapsområdet täcks. Likaså behandlar proven i stor utsträckning industrialisering och hur historia används. Däremot förekommer innehåll om demokratisering, efterkrigstid och globalisering, cirka 1900 till nutid, i oproportionerligt liten omfattning. Dock utgjorde den nationella minoriteten romer en del av ett tema i 2014 års prov och genomsyrade där en rad uppgifter, men det är endast en av punkterna i området som berörs av temat. Inte någon uppgift behandlar FN, nordiskt samarbete eller aktuella konflikter och historiska perspektiv på dessa. En uppgift behandlar emellertid kalla krigets konflikter. I 2015 års prov är kvinnors och mäns levnadsvillkor ett sammanhållande tema i en del av provet, men inte heller då behandlas andra delar av området *Demokratisering, efterkrigstid och globalisering, cirka 1900 till nutid*.

Under rubriken *Hur historia används och historiska begrepp* finns underrubriken ”Hur historia kan användas för att skapa eller stärka gemenskaper, till exempel inom familjen, föreningslivet, organisationer och företag.” Denna del av det centrala innehållet är den som främst kan möjliggöra för eleven att känna igen sig och att kunna relatera till något bekant. Att relatera till det kända och till hur det kända och det samtida flätas in i tolkningen av det förflutna och perspektiv på framtiden är fundamentalt för att eleven ska uppfylla kursplanens syfte att utveckla sitt historiemedvetande.

I några uppgifter spänner innehållet över flera av de områden som rubriceras i det centrala innehållet. Dessa uppgifter av multiinnehållskaraktär behandlar exempelvis längre utvecklingslinjer från antiken till våra dagar eller specifika drag och personer som varit framträdande under olika epoker. De förmågor som uppgifterna prövar rör i huvudsak att reflektera över hur historia används och att använda en historisk referensram. Multiinnehållsfrågorna förekommer mer frekvent i de senaste årens prov.

Det historiska innehållet i kursproven för gymnasieskolan ställs också i relation till det centrala innehållet i kurserna historia 1a1 respektive historia 1b. Eftersom innehållet i de båda kursplanerna inte är identiskt, presenteras här proven för de olika kurserna sepa-

rat. I tabell 4 redovisas hur många tillfällen som respektive i kursplanen angivet avsnitt behandlas i kursprovet för historia 1a1.<sup>29</sup>

Tabell 8. Kursprovets stoffinnehåll i relation till kursplanens centrala innehåll i historia 1a1.

Innehåll	Antal tillfällen stoffet behandlas 2015	Antal tillfällen stoffet behandlas 2016	Antal tillfällen stoffet behandlas 2017
Den europeiska epokindelningen...	1	1	3
Industrialisering och demokratisering...	6	3	5
Historiskt källmaterial...	2	3	1
Tolkning och användning av källor...	4	2	2
Hur individer och grupper använt historia...	2	2	3

Samtliga avsnitt av det centrala innehållet för historia 1a1 behandlas i någon utsträckning. Som framgår av tabell 8 är dock skillnaderna stora i 2015 års prov. Industrialisering och demokratisering dominerar stoffurvalet, medan källkritik, historieanvändning och

<sup>29</sup> Avsnitten innehåller en rad beskrivningar, begrepp, processer etc. Rubrikerna i tabellen är översiktliga och därför inte helt rättvisande. För utförlig beskrivning hänvisas till *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011*. Ämnesplanen för historia s. 66.

epokindelning förekommer i enstaka uppgifter. I 2016 års prov är stoffinnehållet som behandlar industrialisering och demokratisering inte lika framträdande.

På motsvarande sätt som för grundskolan, är det ur legitimitetsperspektiv av stor vikt att proven behandlar innehåll som eleverna har mött i undervisningen. Med tanke på att kursproven är frivilliga är det sannolikt än viktigare att dessa prov upplevs som legitima och relevanta av elever och lärare. Det förklarar troligen till stor del tyngdpunkten på industrialisering och demokratisering, som är tydliga obligatoriska delar i det centrala innehållet för kursen 1a1. Alla har därför troligen studerat dessa områden.

Historia 1b innehåller i huvudsak samma stoff som Historia 1a1. Det är dock en utökad kurs och innehållet är organiserat i sex avsnitt istället för fem. Dessutom ska kursen inrymma möjligheter för eleven att öva förmågan att använda historiska teorier och begrepp. I tabell 5 redovisas hur många tillfällen som respektive i kursplanen angivet avsnitt behandlas i kursprovet för historia 1b.

Tabell 9. Kursprovets stoffinnehåll i relation till kursplanens centrala innehåll i Historia 1b

Innehåll	Antal tillfällen stoffet behandlas 2015	Antal tillfällen stoffet behandlas 2016	Antal tillfällen stoffet behandlas 2017
Den europeiska epokindelningen...	1	1	1
Industrialisering och demokratisering...	4	2	1
Olika historiska frågeställningar och förklaringar...	2	3	5
Historiskt källmaterial...	2	2	2
Tolkning och användning av källor...	3	2	2
Hur individer och grupper använt historia...	3	2	2

Även i proven för denna kurs är uppgifter som behandlar industrialisering och demokratisering vanligast förekommande 2015 för att senare vara jämnare fördelade i 2016 års prov. Uppgifter om olika historiska frågeställningar och förklaringar används något mer i 2017 års prov än tidigare. Ett exempel på detta är uppgift 3 i 2017 års prov, i vilken eleven ska resonera om historiska personers stora respektive lilla betydelse för ett urval av historiska händelser eller processer, som till exempel Michail Gorbatjovs betydelse för Berlinmurens fall. Förutom de historiskt specifika resonemangen, ska eleverna använda begreppen aktör och struktur. En för historieämnet genomgripande fråga vävs således in i de konkreta historiska resonemangen.

### Typ av historia, olika perspektiv på nivå och aktör/struktur

Det finns också andra aspekter som kan belysas när det gäller stoffurval och hur stoffet framställs. I detta avsnitt fokuseras aspekterna typ av historia (exempelvis politisk historia, social historia, ekonomisk historia etc.), vilken nivå av historia som provens uppgifter behandlar (makro-, meso- eller mikronivå) och huruvida provuppgifterna utgår från – eller bjuder in eleverna till – att anlägga aktör- eller strukturperspektiv.

De olika aspekterna har vi identifierat och kategoriserat genom att i flera steg läsa provuppgifterna och, i förekommande fall, de källtexter som är kopplade till provuppgifterna. Vid en första läsning har vi noterat den typ av historia respektive nivå och perspektiv som omedelbart och explicit framträder. Därefter har vi vid en andra läsning och med hjälp av bedömningsanvisningar bedömt vilka svar eleverna förväntas avge och om dessa ytterligare kan tydliggöra kategoriseringen.

I de nationella ämnesproven 2013–2017 är politisk historia den mest frekvent förekommande typen. Sammanlagt har 83 markeringar för politisk historia identifierats. Socialhistoria är näst vanligast och förekommer vid 40 tillfällen. Därefter följer ekonomisk historia med 16 markeringar, ideologihistoria med 4, militärhistoria med 4 och arkitekturhistoria med en markering.

Resultaten ligger i linje med vad man utläsa av områdesrubrikerna i det centrala innehållet. Det blir dock vid en kvantitativ sammanställning enligt ovan mycket tydligt vilken typ av historia som väger tyngst i de nationella proven och därmed vilka signaler lärare får om hur det centrala innehållet kan tolkas.

Skillnaderna i typ av historia är förhållandevis lika i kursprovet för historia 1b. Vid 26 tillfällen i provet behandlas politisk historia, 10 behandlar social historia och 5 behandlar ekonomisk historia. Fördelningen ser likadan ut i provet för historia 1a1, med undantaget att ekonomisk historia förekommer i fler uppgifter i provet för historia 1b. Den politiska historien är således tydligt dominerande i proven för gymnasieskolan. Det centrala innehållet inrymmer i de

olika delarna ett flertal processer, begrepp och utvecklingslinjer. Även om alla avsnitt behandlas, kan en viss typ av historia betonas särskilt starkt, vilket denna beskrivning påvisar.

En andra aspekt ifråga om stoffurvalet är vilken nivå som utgör uppgiftens perspektiv. Huruvida den dominerande politiska historien också innebär att innehållet generellt framställs på en aggregerad nivå har undersökts. Studien omfattar samtliga provuppgifter med avseende på vilken/vilka nivå/nivåer av historia de uttrycker. I det här sammanhanget är det rimligt att placera in provuppgifter på tre nivåer; makronivå, mesonivå och mikronivå.

Makronivå innebär här att uppgiften behandlar omfattande händelser, förlopp och processer som har påverkat stora delar av världen och stora delar av länders befolkning. Mesonivån innefattar förutsättningar, händelser, förlopp och processer som har påverkat enstaka geografiska områden, delar av stater, delar av befolkningen eller grupper av människor. Mikronivån, i sin tur, avser händelser, förlopp och processer som har påverkat mindre områden, lokalsamhällen vilka tydligt lyfts fram. Nivån belyser situationer och miljöer, i vilka eleven kan känna igen sig själv eller sin egen historia – i det förflutna eller i nuet. De tre nivåerna eller kategorierna är ingalunda absoluta och det finns en gråzon mellan makronivå och mesonivå. Till exempel är uppgifter som behandlar allmän rösträtt en genomgripande samhällelig fråga på makronivå, samtidigt som den mer konkret kan beröra förändringar i endast ett visst område och då skulle kategoriseras som mesonivå. I dessa sammanhang placeras uppgiften i båda kategorierna. Syftet är endast att ge en översiktlig bild av uppgifternas spridning på olika nivåer.

Makroperspektiven är helt dominerande, under de fem åren 2013–2017 medan mesoperspektiv förekommer knappt hälften så frekvent som makroperspektivet. Av totalt 129 identifierade perspektiv befinner sig 89 på makronivå, 31 på mesonivå och 9 på mikronivå, det sistnämnda ofta i kombination med flera perspektiv. En ökning av antalet mikroperspektiv kan skönjas i 2016 och 2017 års prov.

Den höga andelen uppgifter på makronivå kan till viss del förklaras utifrån kunskapskraven i kursplanen. I dessa ligger tydliga skrivningar som rör utvecklingslinjer över tid. Kunskapskravet för nivå E i Lgr 11 lyder: "Eleven kan undersöka några utvecklingslinjer inom kulturmöten, migration, politik och levnadsvillkor [...]" Denna del av kunskapskraven behandlas i NP i form av uppgifter som i huvudsak berör utveckling på makronivå, exempelvis den politiska utvecklingen i Sverige och migration i dåtid, nutid och framtid, där uppgift 18 i Delprov B 2014 tidigare nämnts. I denna instrueras eleven att, med hjälp av källtexter om romernas historia i Sverige i ett flerhundraårigt perspektiv, resonera om möjliga fortsättningar på romernas situation i Sverige i termer av kontinuitet och förändring. Folkgruppen romer kan här placeras på mesonivå, då det rör en viss grupp i samhället. Samtidigt finns det ett makroperspektiv, eftersom uppgiften också, fast implicit, berör den svenska statens förändring och dess relation till och behandling av minoritetsgrupper.

De perspektiv som anläggs i kursproven för gymnasieskolan liknar fördelningen i grundskolans nationella prov. Uppgifterna i historia 1a1 handlar vid 16 tillfällen om makroperspektiv och vid fem tillfällen om mesoperspektiv. Proven för historia 1b omfattar 18 exempel på makroperspektiv och sex mesoperspektiv. Ingen provuppgift relaterar tydligt till den enskilda människan, varför antalet mikroperspektiv är noll.

Uppgifterna i historia 1a1 handlar vid 29 tillfällen om makroperspektiv och vid 7 tillfällen om mesoperspektiv. Provet för historia 1b omfattar 30 exempel på makroperspektiv och 10 mesoperspektiv. I 2015 och 2016 års prov är det ingen provuppgift som tydligt relaterar till den enskilda människan, medan det i 2017 års prov är sammanlagt 7 provuppgifter som behandlar den enskilda människan. Dessa uppgifter innehåller kombinationer av perspektiv, men det mer personnära perspektivet kommer fram.

Den tredje aspekten av stoffurval och perspektiv på historia utgörs av aktörs- respektive strukturperspektiv. Perspektiven förekommer mest konkret och synligt i specifika uppgifter, då eleverna ska re-

sonera om dem. I denna redovisning är det dock inte enbart elevernas direkta uppgifter som studeras, utan vilken bild som framträder i uppgiftens grundperspektiv, presentation och tillhörande käll-exempel. Det kan gälla aktörer som agerar eller strukturer som råder. Ett tredje alternativ är att aktörer interagerar i en struktur. Totalt har 144 markörer för olika perspektiv identifierats i de nationella proven. 88 av dessa uttrycker ett strukturperspektiv och 56 ett aktörsperspektiv. I 38 exempel är de båda perspektiven kombinerade. Här sker en förändring över tid. I de senaste årens prov är det fler uppgifter som kombinerar aktör- och strukturperspektiv. En reflektion är att den ovan beskrivna ökningen av uppgifter som kombinerar förmågan att använda en historisk referensram (som i proven ofta behandlar ett strukturperspektiv) och förmågan att reflektera över hur historia används (som implicit eller explicit innebär att någon agerar eller har agerat) visar på en högre grad av aktörsperspektiv. Kombinationen av perspektiv innebär att uppgifterna blir mer komplicerade, men vi bedömer att de blir innehålls- ligt rikare och därmed lättare att tolka och förstå.

Fördelningen mellan aktörs- och strukturperspektiv i provet för historia 1b visar på en likartad fördelning som i de nationella proven för årskurs 9. Förhållandet är dock delvis annorlunda i provet för kursen historia 1a1. I proven från 2015, 2016 och 2017 uttrycker 20 uppgifter aktörsperspektiv mot 19 strukturperspektiv. Denna iakttagelse är värd att reflektera över. I kursprovet för historia 1a1 har uppgifter som behandlar användning av historia ett relativt sett större utrymme. En förklaring skulle kunna vara att historia som används i olika sammanhang ger större utrymme för aktörer och aktörsperspektiv än uppgifter som behandlar historiska problem och begrepp. Uppgifterna är mer komplexa i kursen 1b, vilket exempelvis synliggörs genom att 7 uppgifter kombinerar aktörs- och strukturperspektiv i provet för historia 1b mot endast 2 för kursen historia 1a1.

Det råder för såväl NP som för KP ett svagt, men dock samband mellan vilken förmåga som prövas och vilket perspektiv som finns i uppgiften. Strukturperspektiv framträder i huvudsak då referensramskunskaper testas. Detsamma gäller uppgifter som prövar hi-



storiska begrepp, vilka i hög grad används för att analysera förhållanden och strukturella förändringsprocesser i det förflutna. När det gäller hur historia används och har använts har aktörer större utrymme. Då historia används agerar bevisligen någon och i dessa sammanhang analyseras individers eller grupperns möjliga motiv.

## Validitet i förhållande till konsekvenser - för lärare och elever

De nationella provens konsekvenser – resultat

### *Slutbetyg-prov*

En sammanställning av resultaten av de nationella proven i historia åk 9 ger möjlighet till slutsatser om konsekvenser av provet. De slutbetyg som eleverna erhållit under perioden 2013-2017 och en sammanställning av provbetygen på det nationella provet i historia under motsvarande period ger en möjlighet till överblick och jämförelser, synkront och diakront. Därmed kan utvecklingen av överensstämmelsen mellan provbetygen och slutbetygen tydliggöras.

Diagram 1. Slutbetyg i historia åk 9 år 2013-2017

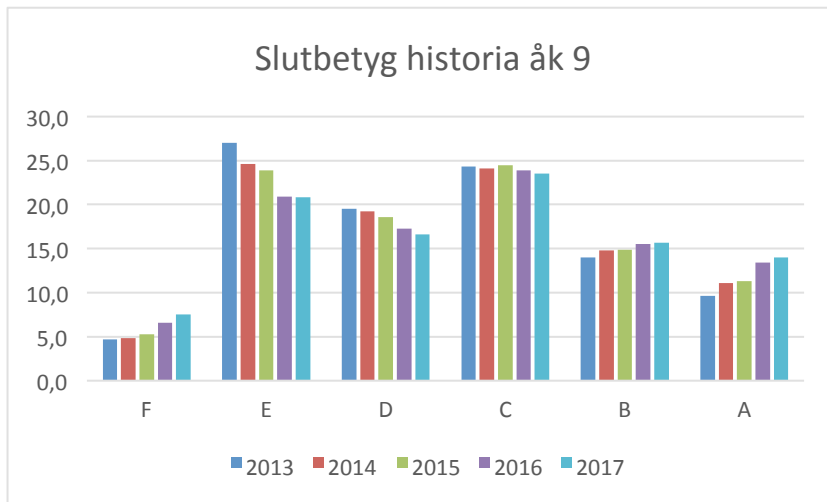
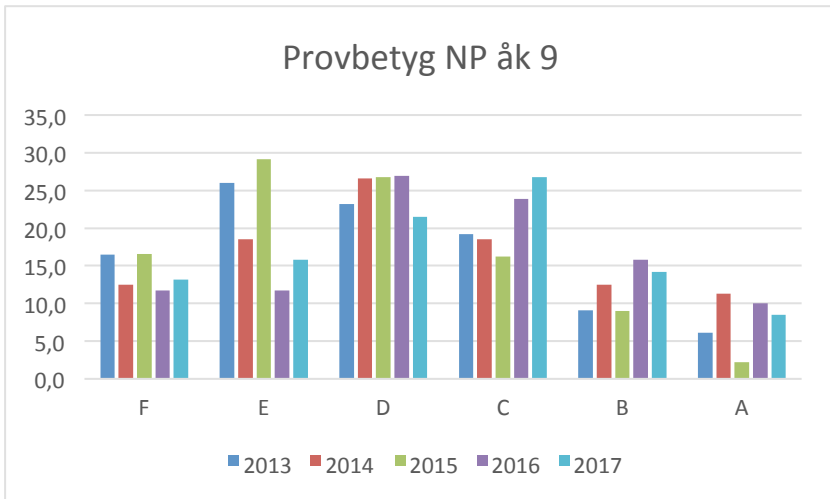


Diagram 2. Provbetyg för nationella provet i historia åk 9 år 2013-2017

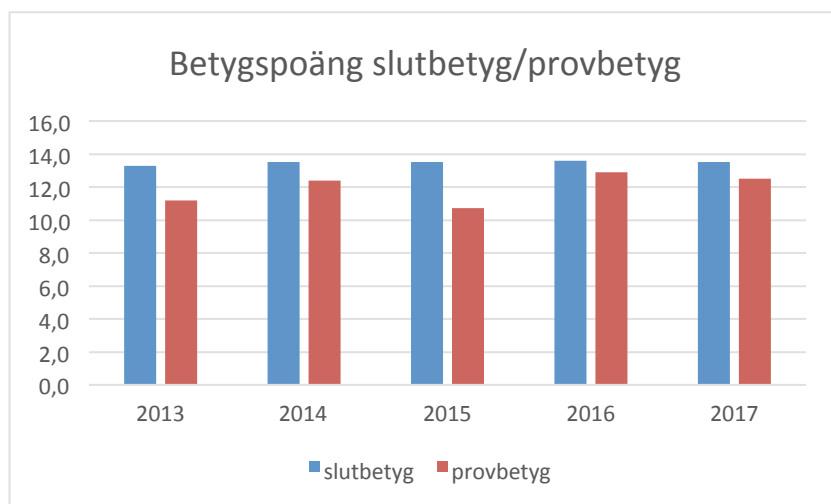


Det har under perioden skett en viss trendmässig ökning av såväl lägsta som högsta betyg i slutbetygen. Både andelen F och andelen A har ökat samtidigt som andelen E och D minskar. Andelen C och B är relativt konstant. De ökade skillnader mellan skolor och elever som diskuterats i samband med internationella kunskapsmätningar syns på det sättet också i historieämnet. En jämförelse med resultaten av nationella proven under samma tid visar tydliga avvikelser gentemot slutbetyget för såväl lägsta som högsta betyg där andelen F varit två till tre gånger högre än i slutbetygen samtidigt som betyget A varit genomgående lägre än i dessa. Betyget E har varierat kraftigt medan betygen C och B varierat i mindre grad och betyget D varit jämnt.

Överblicken visar även att probbetygens variation över tid såväl som gentemot slutbetyget är störst vid 2015 års prov då andelen A i probbetyg var knappt en femtedel av slutbetygens. Resultaten år 2014, 2016 och 2017 är genomgående mer kongruenta. Detta innebär en stabilisering av proven. Orsakerna till variationen år 2015 är sannolikt ändringar i uppgiftskonstruktionen vilket diskuteras senare i rapporten.

Även om det finns avvikelser mellan provbetyg och slutbetyg så minskar dessa variationer. En jämförelse nedan av den genomsnittliga betygspoängen av slutbetyg respektive provbetyg under perioden förtydligar den bilden. Med undantag av provet 2015 har ett närmande skett mellan slutbetyg och provbetyg. Uttryckt i betygspoäng är den trendmässigt ökade överensstämmelsen mellan slutbetyg och provbetyg tydlig där skillnaden 2017 endast var en poäng.

Diagram 3. Betygspoäng för slutbetyg och provbetyg åk 9 2013-2017



En relevant validitetsfråga i sammanhanget är om förändringar i kravgränssättningen för de olika betygsgränserna spelat roll för olika provresultat. Detsamma gäller om förändrade krav på belägg för olika förmågor på olika nivåer, så kallade breddvillkor, påverkat variationerna i provbetygen över tid.<sup>30</sup> Svaret skulle kräva en omfattande statistisk analys av alla prov under perioden, vilket inte är möjligt i detta sammanhang.

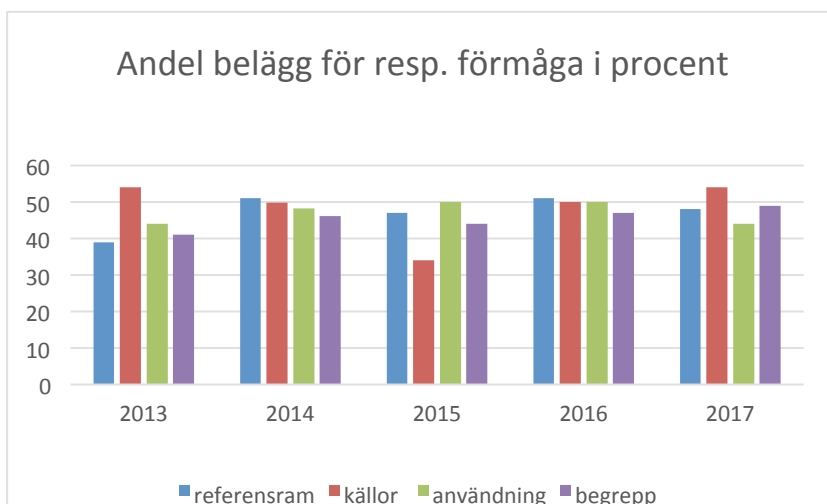
<sup>30</sup> Problematiken behandlas i Anders Jönsson, *Prov eller bedömning. Att tolka och använda provresultat och omdömen*. Malmö: Gleerups. 2017. s. 89-106.

### Förmågor

En jämförelse över tid av resultatet på uppgifter som prövar en viss förmåga visar en tydlig förändring där resultaten närmar sig varandra. Resultatet kan mätas som antalet godkända belägg för respektive förmåga i relation till totala antalet möjliga belägg för denna förmåga.

Andelen belägg för förmågan att använda en historisk referensram var betydligt lägre det första året provet genomfördes för att sedan ligga i paritet med andra förmågor. Förmågan att granska, tolka och värdera källor fick ett mycket positivt resultat vid 2013 års prov men sjönk sedan för att ligga mycket lågt i 2015 års prov. Resultatet på uppgifter vilka prövar förmågan att reflektera över sin egen och andras användning av historia har liksom förmågan att använda historiska begrepp förbättrats kontinuerligt. I proven 2016 och 2017 är avvikelserna i resultaten för de olika förmågorna små.

Diagram 4. Andel godkända belägg för respektive förmåga i procent av antal möjliga belägg 2013-2016

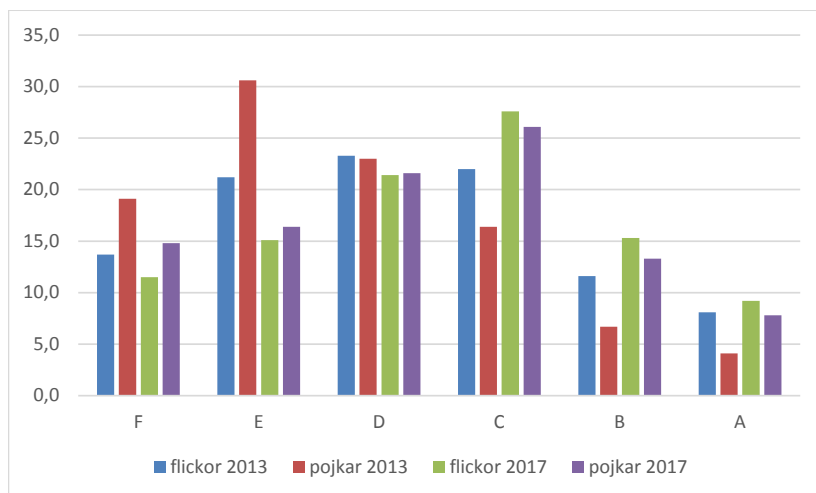


Eftersom denna stabilisering delvis är resultatet av en förbättrad kravgränssättning för enskilda uppgiftsformat, särskilt flervalsuppgifter, behöver den inte spegla en reell förskjutning av elevernas kunskaper. Men stabiliseringen är i sig en förutsättning för att kunna bedöma framtida förändringar.

### Provbetyg i relation till kön

Skillnaderna i resultat för olika kön är en annan väsentlig jämförelsepunkt. Flickor når genomgående bättre resultat på proven än pojkar. Den genomsnittliga provbetygspoängen var i 2013 års prov för flickor 12,0 och för pojkar 10,4. I 2017 års prov var den emellertid 12,8 för flickor och 12,1 för pojkar. Skillnaderna har således minskat betydligt vilket också framgår av nedanstående diagram.

Diagram 5. Provbetyg relaterat till kön för samtliga elever som genomfört provet 2013 och 2017.



Förändringarna är mycket intressanta och kan analyseras på uppgiftsnivå. En analys på den nivån av 2016 års prov utifrån de 1575 elever vars resultat inrapporterades, visar att en uppgift statistiskt

sett har gynnat flickor starkt och tre uppgifter gynnat svagt. För pojkar har en uppgift gynnat starkt och fyra uppgifter gynnat svagt. Mönstret bland dessa uppgifter är mycket tydligt. Samtliga uppgifter som gynnar flickor starkt eller svagt är öppna uppgifter där det exempelvis ingår att ta del av källor för att sedan formulera ett öppet svar. Samtliga uppgifter som gynnar pojkar starkt eller svagt har slutna svarsformat, där eleven ska välja mellan ett antal givna svarsalternativ.

Mönstret upprepas i analysen av 1734 inkomna elevresultat för 2017 års prov. Av en uppgift som gynnade pojkar starkt och tre svagt har samtliga slutna svarsformat, medan av de fyra som gynnade flickor svagt samtliga har öppna svarsformat.<sup>31</sup> Den statistiska bearbetningen av proven 2016 och 2017 ger skäl för ett antagande att utjämningen av skillnaderna i förhållande till 2013 års prov, vilket innehöll nästan enbart öppna svarsformat, och senare års prov, där en betydlig del av uppgifterna är flervalsuppgifter med slutna svarsformat, till stor del beror på en förändrad uppgiftskonstruktion.

Det kan emellertid inte heller uteslutas att skillnaderna till följd av uppgiftsformatet, till viss del även direkt eller indirekt beror på uppgifternas innehåll. Problemet är flerdimensionellt. En första fråga kan ju vara om olika typer av innehåll är mer eller mindre engagerande för flickor respektive pojkar. Men en didaktisk fråga är också om olika typer av innehåll lämpar sig för olika uppgiftsformat, vilket sin tur påverkar resultatet. En sådan betydligt mer omfattande analys kan emellertid inte göras här på grund av sekretess kring uppgifterna.

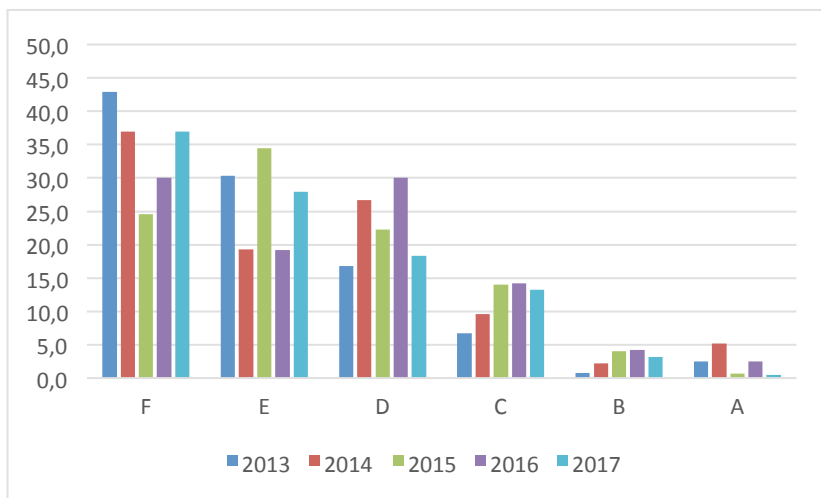
### Provbetyg i relation till svenska som andraspråk

En annan skillnad mellan elever som syns i provresultaten, är att elever vilka läser svenska som andraspråk når lägre resultat på provet än övriga elever. Här finns stora skillnader mellan elever med svenska som andraspråk och övriga elever.

---

<sup>31</sup> I den publicerade provrapporten för 2018 års prov går exakt samma mönster igen för tredje året i rad. *Ämnesproven i grundskolans årskurs 9 och specialskolans årskurs 10, vårterminen 2018*.s. 6.

Diagram 6. Provbetyg. Resultat i procent för elever med svenska som andraspråk år 2013- 2017.



Skillnaderna mellan dessa elevgrupper är dessutom konstant, vilket en jämförelse nedan av den genomsnittliga provbetygspoängen för elever med svenska som andraspråk och alla elever visar.

Tabell 10. Genomsnittliga provbetygspoängen utifrån inrapporterade elevresultat för elever med svenska som andraspråk och alla elever år 2013-2017. Skillnad i procent.

	svenska som andraspråk	alla	skillnad i procent
2013	6,77	11,2	40
2014	8,13	12,4	34
2015	9,17	10,7	14
2016	9,03	12,9	30
2017	7,72	12,5	38



En analys på uppgiftsnivå av 2017 års prov visar att två uppgifter statistiskt sett har gynnat elever med svenska som andraspråk svagt, medan fem uppgifter missgynnat dessa elever svagt. Övriga uppgifter är neutrala. I det här fallet går det inte att utläsa något mönster som pekar på att flervalsuppgifter systematiskt gynnar eller missgynnar elever med svenska som andraspråk. Dock finns vissa tecken på att uppgifter med instruktioner i flera led kan missgynna elever med undervisning i svenska som andraspråk. Viktigt att notera är ökningen av antalet elever, vilka läser svenska som andraspråk, med probvetyget F i 2016 och 2017 års prov.

Att resultatet genomgående är lägre för gruppen som läser svenska som andraspråk i 2017 års prov än i 2016 års prov kan ha en förklaring i att andelen nyinvandrade elever som skriver provet har ökat med drygt 30 procent mellan 2016 och 2017 års prov. Troligen finns här en stor grupp av de elever som läser svenska som andraspråk. I linje med detta har också andelen elever med svenska som andraspråk, av de provresultat som inrapporterats, ökat med över 60 % från 2016 till 2017. Sannolikt är således en del av förklaringen till det försämrade provresultatet för elever med svenska som andraspråk, beroende på att en större grupp än tidigare med nyanlända elever med kort skoltid i Sverige genomfört provet.

### Provets inre konsistens

Provets konsistens eller interna struktur, det vill säga hur stor överensstämmelsen är mellan elevens lösningsfrekvens för olika uppgifter på samma nivå, mäts bland annat i det statistiska måttet Cronbach's Alpha. Ett bra resultat på provnivå brukar anges som runt 0,9.

Tabell 11. Cronbach's Alpha för nationella proven 2013-2017.

	C. a.
2013	0,919
2014	0,895
2015	0,893
2016	0,904
2017	0,921

Nationella provet i historia har under perioden 2013-2017 legat omkring 0,9 vilket tyder på relativt god konsistens hos provet som helhet.

### Slutsatser

Vilka slutsatser kan dras om konsekvenserna av provens resultat under perioden 2013-2017?

Den första slutsatsen gäller skillnader mellan slutbetyg och provbetyg. Skillnaderna mellan enstaka betygssteg kan vara stora och även variera kraftigt som för betyget E. Där har emellertid skillnaderna i den genomsnittliga betygspoängen minskat mellan provbetyg och slutbetyg och förhållandet provbetyg/slutbetyg 2017 är 12,5/13,5. Som jämförelse kan nämnas samma förhållande i 2017 års prov för ämnena svenska och matematik respektive engelska där relationerna provbetyg/slutbetyg är 13,6/14,2 och 10,8/12,0 respektive 15,0/14,1. Ett undantag är dock 2015 års prov i historia där avvikelserna var betydande.

Den andra slutsatsen som kan dras är att det skett en utjämning mellan elevernas prestationer i förhållande till de fyra förmågor som provas. Ett undantag är emellertid även här 2015 års prov där avvikelserna för förmågan att hantera källor var markant.

Dessa slutsatser om provbetygen och elevernas prestationer på uppgifter om källor, där 2015 års prov framstår som avvikande, ställer frågan om orsaker till denna avvikelse. Sannolikt har en förändrad provkonstruktion betydelse för variationen. I 2013 års prov var de uppgifter som behandlade källor de uppgifter där elever presterade bäst och i 2014 års prov de där elever presterade näst bäst. En analys av dessa uppgifter gav vid handen att de lämnade utrymme för ganska vida tolkningar av vad historisk källkritik innebär. Enbart utifrån resonemang om källans upphovsman kunde eleven få belägg trots att kriterier om tidssamband och beroendeförhållanden inte behandlades. En allmän samhällsvetenskaplig källkritik, mer anknuten till en sändare-mottagare-modell kunde räcka, istället för användning av de historiska källkritiska kriterierna. Därför ändrades uppgiftskonstruktionen i 2015 års prov i en-

lighet med kunskapskravens formuleringar om att dra slutsatser, till att presentera ett antal källor och utifrån en given fråga låta eleven välja mellan ett antal givna slutsatser som kunde dras av innehållet i dessa källor. På det sättet ökade precisionen i bedömningen av hur eleven behärskade de historiska källkritiska kriterierna. Resultatet blev genomgående sämre än tidigare.

En annan orsak till avvikelsen 2015 är att inte tillräckligt många elevsvar från utprovningar har hållit en hög kvalitet i förhållande till det som presteras vid provtillfället. Elever har inte alltid uppfattat utprovningen som *high-stake* och resultatet har därför blivit mindre gott än om det varit ett verkligt nationellt prov. Detta har tidigare försvårat den statistiska bearbetningen och uppskattningen av t ex rimlig lösningsfrekvens på olika uppgifter, särskilt flervalsuppgifter. Genom nya rutiner för utprovningar och ett utvecklat samarbete med skolor har emellertid förutsättningarna för uppgiftskonstruktion och kravgränssättning förbättrats. Detta har medfört att konstruktionen av flervalsuppgifter har utvecklats och förfinats och att kravgränserna till den typen av uppgifter har kunnat stabiliseras. Det är sannolikt en bidragande orsak till att resultatet på dessa uppgifter förbättrats.

En tredje slutsats av resultaten på proven är att det skett en tydlig utjämning även av resultaten mellan könen. Denna utjämning hänger sannolikt samman med en förändrad uppgiftskonstruktion där flervalsuppgifter blivit vanligare än uppgifter med öppna svar.

Olika möjliga förklaringar har tidigare diskuterats till denna förskjutning av uppgiftsformatet. Behovet av ökad reliabilitet i form av mer lättbedömda uppgifter och ökad validitet i form av fler bedömningspunkter under en begränsad tid har framhållits som möjliga förklaringar. I det första fallet finns risk för att en ökad reliabilitet sker på bekostnad av minskad validitet medan i det andra fallet en ökad validitet i vissa avseenden sker på bekostnad av minskad validitet i andra. Med ett genusperspektiv på frågan om uppgiftsformatet visar det sig att problemet har ytterligare en dimension.

Konsekvenserna av förändringen till flervalstuppgifter går nämligen att tolka på olika sätt. En tolkning är att validiteten minskat genom att proven prövar andra kunskapsformer än de som tidigare efterfrågades. Isolerade faktakunskaper och kvantitativ bedömning av uppgifter i form av antal rätta svar ersätter kvalitativa bedömningsgrunder i form av utvecklade och underbyggda resonemang. En annan tolkning är att validiteten i proven ökat när *construct irrelevant variance* kan undvikas. Genom att pojkar med andra och ändrade uppgiftskonstruktioner får samma möjligheter som flickor att visa sina kunskaper, kommer generiska förmågor som läs- och skrivförmåga att spela mindre roll än kunskaper i historia. Det problem som framträder är ett nästan helt utforskat område som berör genus och historia.

En fjärde slutsats är att elever med svenska som andraspråk hade ett lägre provresultat än övriga elever i de tidigaste proven. Denna skillnad kvarstår i huvudsak. Om detta är en konsekvens av elevers bristande språkliga förmågor eller bristande historiska kunskaper på grund av en ofullständig svensk skolgång går inte att bedöma utifrån tillgängligt material.

En femte slutsats är att proven har en acceptabel konsistens i förhållande till tillämpade statistiska mått.

### De nationella provens konsekvenser – reaktioner

Som ett led i uppföljningen besvarar lärare som genomfört provet en digital enkät.<sup>32</sup> En viktig fråga för att få en övergripande uppfattning om provet är vad läraren tyckte om detta som helhet. Där har resultatet varierat, med 2015 års prov som mindre uppskattat. Trots det så var ca 70 procent av lärarna i huvudsak positiva till det årets prov. Provet 2016 har varit mest uppskattat med över 80 procent positiva lärare.

---

<sup>32</sup> Källor till detta avsnitt är de enkäter som besvaras av de lärare som deltar i proven. Dessa lärarenkäter förvaras hos provgruppen vid Malmö universitet.

Tabell 12. Vad tyckte du om ämnesprovet i historia som helhet?

	bra	ganska bra	ganska dåligt	dåligt
2014	21,8	55,5	20,4	2,3
2015	14,6	54,6	27,3	3,4
2016	28,7	51,7	18,2	1,4

I 2017 års lärarenkät är frågan omformulerad men har även där ett tydligt positivt utfall.

Tabell 13. Provet som helhet är bra.

Instämmer	...helt	...till stor del	...till viss del	...inte alls
2017	17,9	55,4	22,8	3,8

En fråga som delvis kan ge svar på hur de olika proven uppfattats gäller deras omfattning. Även där framstår 2015 års prov som mindre uppskattat genom att vara för omfattande. Provet 2016 däremot uppfattas som lagom omfattande av över 80 procent, samtidigt som 14 procent fortfarande anser det som för omfattande. Den positiva trenden bryts med 2017 års prov som närmare 40 procent av lärarna uppfattar som alltför omfattande.

Tabell 14. Vad anser du om omfattningen av ämnesprovet i historia?

	för omfattande	lagom	mer omfattande
2014	32,4	64,2	3,4
2015	51,3	45,5	3,1
2016	14,0	81,1	4,9
2017	39,1	59,8	1,1

För provens funktion som betygsstödjande är lärares uppfattning om kravgränserna för de olika betygsstegen väsentlig. Där fanns en

övergripande fråga i 2013 års enkät där 79,9 procent av lärarna svarade att kravgränserna generellt var rimliga medan 3,2 procent uppfattade dem som för höga och 16,8 som för låga. Nedan anges resultatet på en mer preciserad fråga om gränserna för respektive provbetyg 2014-2017.

Tabell 15. Vad anser du om gränserna för respektive provbetyg?

	2014	2015	2016	2017
	för högt rimligt för lågt	för högt rimligt för lågt	för högt rimligt för lågt	för högt rimligt för lågt
E	4,0 76,7 19,3	8,2 82,3 9,5	5,0 71,4 23,6	1,6 79,9 18,5
D	1,7 85,4 12,9	13,3 85,1 1,5	2,9 69,6 27,5	1,6 84,2 14,1
C	4,5 88,6 6,9	28,9 69,8 1,3	3,6 83,3 12,0	4,9 91,3 3,8
B	9,6 80,1 10,3	39,3 60,2 1,5	5,8 82,5 11,7	9,2 87,9 3,8
A	11,0 73,3 15,7	49,9 47,9 2,3	11,0 77,9 11,0	14,7 81,0 4,3

Genomgående anser en majoritet att respektive provbetyg är rimligt, utom för betyget A i 2015 års prov. Intressant är att samma prov är det där lärare uppfattar gränsen för E, det vill säga godkänt, som mest rimlig samtidigt som andelen med betyget F, det vill säga underkända, var som störst det året med 16,6 procent. Generellt kan sägas att utvecklingen gått till att mellan 80 och 90 procent av lärarna anser att betygsgränserna är rimliga.

En ur validitetssynpunkt viktig fråga, som berör samstämmigheten mellan lärares uppfattningar om provet och elevers prestationer, gäller om de anser att resultaten ligger i linje med elevernas övriga prestationer under läsåret.

Tabell 16. Anser du att resultaten ligger i linje med elevernas övriga prestationer under läsåret?

	för flertalet	för ca hälften	för ett fåtal	nej
2014	74,9	17,7	4,4	3,0
2015	32,0	34,0	17,8	16,1
2016	65,5	26,1	4,2	4,2
2017	81,0	14,7	2,7	1,6

Det betydligt sämre resultatet för 2015 års prov framgår tydligt av svaren. Eftersom försämringen främst syns i resultatet på uppgifter om användning av källor, är en möjlig orsak att undervisningen i det avseendet och bedömningen av elevernas prestationer på området, i många fall utgått från andra principer än uppgifterna i provet.

Ett av provens syften har varit att konkretisera kursplanen och det gör det intressant att fråga efter lärares uppfattning i det avseendet och då särskilt i förhållande till bedömning.

Tabell 17. I vilken utsträckning anser du att provet hjälpt dig att tolka kunskapskraven i kursplanen?

	hög grad	ganska hög grad	mindre grad	inte alls
2014	22,2	51,4	22,2	4,1
2015	23,4	43,7	29,8	3,2
2016	22,4	43,4	28,0	6,3
2017	27,7	44,0	23,9	4,3

Att proven var en hjälp för att tolka kunskapskraven i kursplanen år 2014 är förklarligt, eftersom tillämpningen av dessa det året var relativt ny och det endast var andra året kunskapskraven tillämpades i årskurs 9. Fortfarande är det emellertid över 70 procent av lärarna som uppger att proven i hög eller ganska hög grad hjälper dem att tolka kunskapskraven. Till detta kan läggas att andelen lärare som anser att proven satt igång didaktiska diskussioner bland kolleger i hög eller ganska hög grad år 2017 fortfarande är ca 58 procent.

Bilden är att proven fyller sin funktion av att vara betygsstödjande genom att tolka kunskapskraven och kursplanen i sin helhet. Cirka 80 procent av lärarna instämmer helt eller till stor del i att provet är ett stöd för betygssättningen. Det är framför allt provens bedömningsanvisningar som har den funktionen när 70 procent av de svarande lärarna uppger att dessa ger ett bra stöd vid bedömningen. På samma sätt ligger provens innehåll i linje med undervisningen när över 95 procent anger att detta i hög eller ganska hög grad behandlats i undervisningen. På en fråga i 2015 års enkät svarade ca 75 procent av lärarna att proven i hög eller ganska hög grad kan stärka en likvärdig bedömning i historia på den egna skolan. I enkäten 2017 svarade cirka 90 procent av lärarna att de i hög eller ganska hög grad kommer att väga in resultaten av provet i betygssättningen. I samma års enkät uppgav över 85 procent av lärarna att de helt eller delvis sambedömer provsvaren. Endast 14 procent uppger att samtliga provsvar bedöms av dem ensamma.

### Slutsatser

De nationella provens konsekvenser som de framkommer i lärares reaktioner i form av enkätsvar, ligger i hög grad i linje med de syften proven haft under perioden.

En första slutsats är att de nationella proven uppskattats av de flesta lärare. Mellan 70 och 80 procent av lärarna uttrycker sig positivt om proven i de uppföljande enkäterna. Däremot reagerar många lärare mot omfattningen på proven.

En andra slutsats är att de nationella proven, i enlighet med syftet, har verkat betygsstödjande när en stor grupp lärare anser att de i



hög eller ganska hög grad hjälpt dem att tolka kunskapskraven. De betygsgränser som funnits för provbetygen har, med ett undantag 2015, uppfattats som rimliga. Det gäller för mellan 80 och 90 procent av lärarna i 2017 års prov. Proven har också legitimitet då de flesta lärare bedömer att resultaten ligger i linje med flertalet elevers övriga prestationer under läsåret. Även här är dock 2015 års prov ett undantag.

En tredje slutsats ifråga om den betygsstödjande funktionen hos proven, är den höga graden av sambedömning. Begreppet sambedömning kan tolkas på många olika sätt men när 85 procent av alla lärare uppger att de helt eller delvis sambedömer provsvaren så innebär det att den professionella dialog, som är en förutsättning för framväxten av en bedömningskultur, har etablerats inom historieämnet

### Kursprovets konsekvenser – resultat och reaktioner

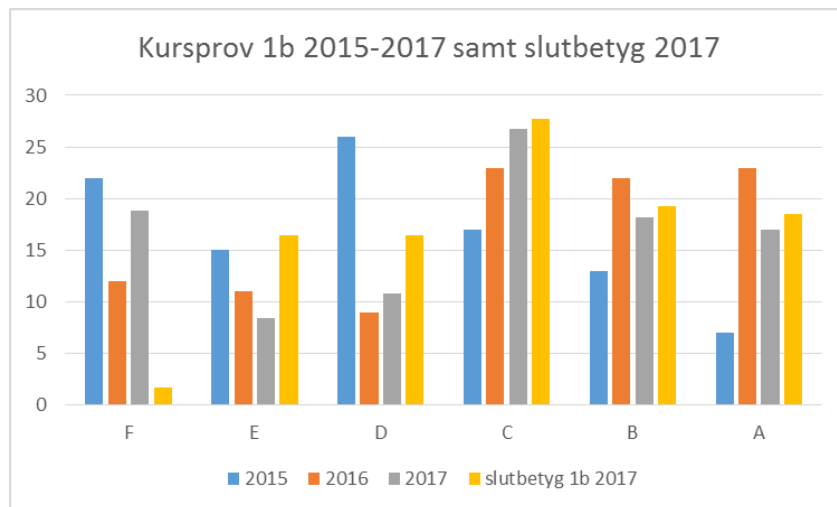
I fråga om kursproven för gymnasieskolan finns en osäkerhetsfaktor när det gäller hur många elever som de facto har genomfört proven, med tanke på att dessa inte varit obligatoriska. Proven 2015 har legat öppet på bedömningsportalen för nedladdning utan att några inloggningsuppgifter varit nödvändiga. Enligt den osäkra statistik som finns för 2015 års prov har provet för historia 1a1 laddats ned av 107 unika användare och provet för historia 1b har laddats ned av 293 unika användare. För 2016 års prov har lärare rekviderat inloggningsuppgifter från skolledningen och först därefter kunnat ta del av proven. Provet för historia 1a1 har då haft 220 unika nedladdningar och bedömningsanvisningarna till provet 135 unika nedladdningar. För historia 1b har Delprov 1 haft 311 unika nedladdningar och Delprov 2 har haft 261. Materialhäfte och bedömningsanvisningar till historia 1b har båda haft 197 unika nedladdningar.

Det är inte oproblemiskt att utifrån dessa siffror dra slutsatser om hur många elever som genomfört provet. Säkerligen har ett antal nedladdningar skett av intresserade lärare utan att provet därefter genomförts med elever, troligen vanligare när provet var nytt och låg öppet som 2015 års prov. Samtidigt är det sannolikt att en

nedladdning skett av prov vilka sedan kopierats och använts i fler än en klass. Eftersom provet är frivilligt och ingen rapporterings-skyldighet föreligger så går det inte att ange någon bestämd siffra. Ett räkneexempel är dock att om varje unik fullständig nedladdning av 2016 års prov motsvaras av genomfört prov i en klass bör minst 5000 elever genomfört kursprovet för historia 1b och drygt 3000 elever genomfört kursprovet för historia 1a1. Antalet nedladdningar för 2017 års prov har inte varit tillgängliga.

Kursprovet för historia 1b har 2016 endast 314 inrapporterade resultat och 2017 års prov 449, vilket gör jämförelse över tid osäker. Resultatet för 2017 tyder dock på ett sämre resultat än 2016 med en provbetygs-poäng på 12,3 mot 2016 års 14,1. En jämförelse med samtliga slutbetyg för historia 1b omfattande 46 000 elever är mindre relevant med tanke på urval och antal inrapporterade elever. Som referens har dock samtliga slutbetyg för kursen 2017 lagts in.

Diagram 7. Provbetyg kursprov 1b 2015 och 2016 samt slutbetyg 1b 2017



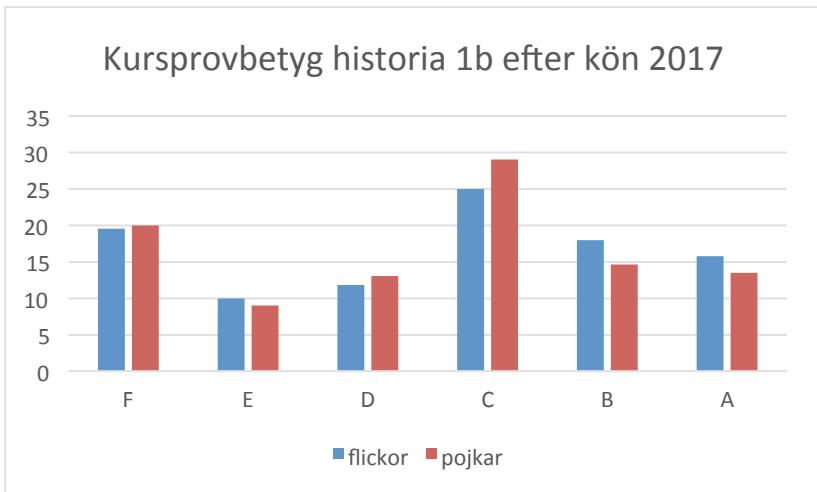
Chronbach's Alpha för historia 1b tyder på prov med relativt god intern konsistens.

Tabell 18. Cronbach's Alpha för kursproven historia 1b 2015-2017.

	C. $\alpha$ .
2015	0,875
2016	0,882
2017	0,856

Skillnaderna i resultat mellan könen är liten och till flickornas fördel med en genomsnittlig provbetygspoäng om 12,5 och för pojkarna 12,1. Motsvarande skillnad i 2017 års slutbetyg för kursen historia 1b är för flickorna 15,3 och för pojkarna 14,3.

Diagram 8. Kursprovbetyg relaterat till kön år 2017.



Resultatet är intressant eftersom det liknar mönstret för de nationella proven där skillnaden mellan flickor och pojkar visserligen minskat men ändå finns kvar. Antagandet att den minskade skillnaden där beror på att pojkar presterar bättre på flervalsuppgifter bekräftas av resultatet för kursprovet 1b då detta inte innehåller några uppgifter av den konstruktionen. Urvalet är troligen inte representativt men frågan är i högsta grad värd att undersöka närmare.

## Validitetsfrågor

### Validitetsfrågor i förhållande till historieämnets styrdokument

En central validitetsfråga gäller relationen till det historieämne som anges i styrdokumentet och graden av överensstämmelse eller alignment mellan proven och kursplanens respektive ämnesplanens syfte, förmågor, centrala innehåll och kunskapskrav. En sådan överensstämmelse är förutsättningen för att proven ska uppfylla syftet att stödja likvärdig och rättvis bedömning och ge underlag för utvärdering, liksom att konkretisera kursplanerna och bidra till en ökad måluppfyllelse.

De obligatoriska nationella proven i historia för årskurs 9 har hittills genomförts i sex omgångar och de frivilliga kursproven i historia för gymnasiet genomfördes fyra gånger. Kunskapskraven, som utgör grunden för bedömning avspeglas i hög grad i provuppgifterna. Provens uppgifter är formulerade i enlighet med kunskapskraven, exempelvis med inriktningen på elevens resonemang och slutsatser. Det historiska innehåll och de förmågor som provas är hämtade från aktuella kursplaner. Således är överensstämmelsen i förhållande till ämnet historia generellt sett hög i de nationella proven och kursproven i historia. Provuppgifternas innehåll och utformning torde därför vara förutsebara och förväntade av eleverna. Med andra ord råder en hög grad av alignment mellan styrdokument och prov, för såväl nationella proven som för kursproven.

Till provuppgifterna finns formulerade omfattande bedömningsanvisningar som, för respektive uppgift, visar bedömande lärare vilka aspekter av kunskapskraven som ska beaktas och hur progressionen mellan betygsstegen ser ut. Därtill finns exempel på autentiska elevsvar vilka kommenteras utförligt. De nationella proven och kursproven prövar samtliga förmågor som utgör kärnan i historieämnet i grundskola och gymnasieskola. Förmågan att använda en historisk referensram provas emellertid i störst utsträckning, vilket kan ge elever och lärare intryck av att det är en prioriterad förmåga.

De kunskapsområden som utgör det centrala innehållet i grundskolans kursplan och det centrala innehållet i de aktuella kurserna i gymnasieskolans ämnesplan prövas brett. De relevanta begrepp som anges i det centrala innehållet i grundskolan och gymnasieskolan, som exempelvis utvecklingslinjer och förändringsprocesser, används också i proven. De fyra utvecklingslinjer som i grundskolans kursplan lyfts fram som kulturmöten, migration, politik och levnadsvillkor speglas i de nationella proven innehåll. Politisk historia är den överlägset mest förekommande inriktningen och socialhistoria den näst mest frekventa. Därefter följer i fallande ordning ekonomisk historia, ideologihistoria och militärhistoria. De förändringsprocesser som anges som obligatoriska att behandla i både historia 1a1 och 1b, industrialisering och demokratisering, är framträdande i kursproven, dock mer 2015 än 2016. På samma sätt som i de nationella proven är politisk historia dominerande i kursproven och även där är socialhistoria det näst viktigaste området.

En innehållslig aspekt är också vilket perspektiv som anläggs i uppgiften. Makroperspektiv är dominerande med mesoperspektiv som näst viktigaste perspektiv. Mikroperspektivet förekommer i liten utsträckning men ökar i 2016 års nationella prov. Förhållandet är detsamma i kursproven där makroperspektiv är tre gånger så vanligt som mesoperspektiv medan ingen uppgift har ett mikroperspektiv. Den sannolika orsaken till makroperspektivens dominans är formuleringarna i det centrala innehållet och i kunskapskraven som tydligt pekar mot makroperspektiv.

De nationella proven är till övervägande del präglade av ett strukturperspektiv men aktörsperspektivet förekommer också ofta. Inte sällan är de båda perspektiven kombinerade. I gymnasieskolans kursprov är fördelningen mellan dessa båda perspektiv lika och då oftast som ett strukturperspektiv när referensramskunskaper och begreppsanvändning prövas. Aktörsperspektivet anläggs flitigast i uppgifter om hur historia används, då aktörer är lätta att urskilja.

Generellt sett är provuppgifterna varierade och täcker hela paletten av de förmågor och kunskapskrav som skrivs fram i kursplanen

och ämnesplanen. De låter historiska eller samtida kontexter rama in uppgifterna som eleverna ska utföra. I synnerhet är uppgifter som behandlar hur historia används eller har använts sprungna ur autentiska situationer i nuet eller det förflutna.

Den tydliga kedjan från styrdokumentens syfte, förmågor, centrala innehåll och kunskapskrav, över provuppgifter till bedömningsanvisningar visar en hög grad av alignment i förhållande till styrdokumentens historieämne.

### Validitetsfrågor i förhållande till provens konsekvenser

Validitetsfrågorna måste också behandlas utifrån provens konsekvenser i relation till de syften som ska uppnås. Om proven stödjer en likvärdig och rättvis bedömning, om de ger underlag för utvärdering, om de konkretiserar kursplanerna och bidrar till en ökad måluppfyllelse; detta kan i viss grad bedömas utifrån provens resultat och lärares reaktioner på detta och provens genomförande.

Ifråga om resultatet har det för nationella provet stabiliserats och ligger också närmare slutbetygen i åk 9. Samtidigt finns stora avvikelser för det lägsta betyget F, vilket innebär underkänt, i förhållande till betyget E. Avvikelsen 2017 för andelen F respektive E i slutbetyget, vilka var 7,5 respektive 20,8 procent, i förhållande till samma års provbetyg, vilka var 13,2 respektive 15,8 var betydande. Samtidigt ansåg 18,5 procent av lärarna i enkäten att gränsen för E var för lågt satt medan endast 1,6 procent ansåg att den var satt för högt. En relativt stor grupp lärare anser således att det är för lätt att få betyget E. Samtidigt är det många lärare som anser att en större andel elever än i provet, har uppnått betyget E i sitt slutbetyg.

En möjlig tolkning är att provet många gånger har funktionen att peka ut de förmågor där eleven inte har tillräckliga kunskaper för godkänt betyg. På det sättet ges lärare möjlighet att låta eleven komplettera sina tidigare prestationer. Konsekvensen blir i ett sådant fall en ökad måluppfyllelse för eleven. I den mån som proven har den funktionen av varningsklocka mer än riktmärke för betygssättning, kan inte heller överensstämmelsen mellan provbetyg

och slutbetyg förväntas vara fullständig. Det som talar emot en sådan tolkning är emellertid att tiden mellan provets genomförande och betygssättningen i årskurs 9 är mycket kort. Förhållandet reser frågor om sammanvägningsprocessen vid lärares betygssättning och bör analyseras närmare.

Resultaten för de förmågor som proven prövar har stabiliserats vilket är en förutsättning för att kunna bedöma framtida förändringar i detta avseende. Förhållandet i resultat mellan flickors och pojkars prestationer och för elever med svenska som andraspråk har också närmast sig varandra och stabiliserats över tid. Konsekvensen av detta är en högre grad av validitet om det innebär att elever ges samma möjligheter att visa sina kunskaper i historieämnet, men minskar om de kunskaper som bedöms inte kan relateras till ämnets bedömningsgrunder. Frågan bör undersökas närmare och gärna inom ramen för ett genusperspektiv på historieämnet och externa prov i historia.

Att proven har konsekvenser för lärares bedömning, såväl av provet som i allmänhet, framgår av reaktionerna på de nationella proven. En stor majoritet uppger att proven hjälper dem att i hög eller ganska hög grad tolka kunskapskraven, att resultaten ligger i linje med elevernas övriga prestationer och att innehållet motsvarar det som behandlats i undervisningen. Resultatet är en förutsättning för att proven ska ha legitimitet hos historielärarkåren med cirka 70-80 procent positiva till provet i dess helhet. Den stora gruppen lärare anger att de kommer att väga in resultaten i sin betygssättning. Intressant är den höga graden av sambedömning av proven. Sammanfattningsvis är lärarnas uppfattning att proven varit betygsstödande genom att de underlättat att tolka kunskapskraven och kursplanen i sin helhet. Dock är det också viktigt att notera att proven samtidigt har som konsekvens att normera vissa tolkningar av kunskapskraven och bekräfta ett visst innehåll i undervisningen.

Samtidigt har proven i förhållande till syftet att vara betygsstödande snarast visat på en viss diskrepans i lärares betygssättning. De flesta lärare har varit överens med betygsgrensarna i proven men en inte obetydlig grupp har haft en avvikande uppfattning.

Denna har då vanligen, med undantag av 2015, varit att betygsgränserna för de lägre betygen är för lågt satta. Det är också här som avvikelserna mellan provbetygen och slutbetygen är som störst.

Det är inte möjligt att utifrån tillgängligt material säga i vilken utsträckning proven använts som underlag för utvärdering. Dock anger många lärare att de startat didaktiska diskussioner på skolan.

Det indirekta målet att konkretisera styrdokumentet och därigenom en ökad måluppfyllelse, vilket hänger samman med provens syften, kan genom det sätt på vilket proven fungerat betygstödande anses uppnått.



## Avslutande diskussion

En genomgång av det nationella provet och kursprovet i historia visar att det går att i viktiga avseenden argumentera för att validitetsfrågor i hög grad beaktas. Det gäller såväl i förhållande till ämnets innehåll och bedömningsgrunder som provens tidigare syften. Särskilt betydelsefullt är att det nationella provet har en hög grad av legitimitet hos de berörda historielärarna vilket framkommer i enkätsvaren. Denna genomgång har emellertid även visat att det finns problem med den nuvarande provformen i förhållande till en vidare uppfattning av syftet med historieämnet.

Den dominerande formen för att visa kunskaper enligt kunskapskraven är att eleven för resonemang eller drar slutsatser, vilka sedan kan vara mer eller mindre utvecklade och underbyggda. Dessa formuleringar har varit utgångspunkten för provens bedömningsanvisningar och konsekvensen i tolkningen av formuleringarna är en förutsättning för provens likvärdighet. Tolkningen av vad som är ett välutvecklat och väl underbyggt resonemang kan inte se ut på ett sätt för en uppgift och på ett annat sätt för en annan liknande uppgift. Det finns emellertid två övergripande problem med detta förfaringssätt.

Provens konkretisering blir normbildande för lärares tolkning av elevers resonemang för denna typ av uppgifter. Det innebär emellertid en begränsning av lärares möjligheter att utveckla egna alternativa tolkningar, vilka även de kan vara kongruenta med ämnets bedömningsgrunder. Initialt kan en sådan process av normerande tolkningar vara positiv eftersom bedömningsfrågor under mycket lång tid varit åsidosatta i svensk historieundervisning och bedömningskompetensen behöver höjas och likvärdigheten stärkas. De gemensamma referenser mellan historielärare som skapas i den processen behövs därför för att fördjupa en historiedidaktisk diskussion om ämnet historia och bedömning. Historielärare behöver något gemensamt att diskutera.

De aktuella kunskapskraven är dessutom utformade för att utgöra en samlad bedömningsgrund vid slutet av årskurs 9 i grundskolan eller kursen 1a1 eller 1b i gymnasieskolan. Det innebär att läraren

vid det slutliga bedömningstillfället, förutom provet, har ett omfattande och varierat bedömningsunderlag där kärnan är de kvaliteter som eleven visar i sina resonemang. Det är inte möjligt för en elev att vid ett eller två provtillfällen presentera ett lika omfattande bedömningsunderlag. Provet måste därför utgöra en kompletterande del av lärarens hela bedömningsunderlag, inte det enda bedömningsunderlaget. Det ställer frågan om en ordagrann användning av kunskapskraven är den bästa utgångspunkten för provkonstruktion och bedömning. En möjlighet är att ett prov skulle kunna bidra med kompletterande bedömningsaspekter vilka, förutom de som ligger i direkt linje med kunskapskraven, ytterligare fördjupar förståelsen av de förmågor som underbygger ämnets syfte. Samtidigt innebär den förstärkta betydelsen av att "särskilt beakta" probetygen och de nationella provens större roll för ökad likvärdighet, en viktig förändring som också innebär en betoning av reliabiliteten.

Om vi med reliabilitet menar att den rent tekniska tillförlitligheten i proven ökar och att kongruens i bedömningen mellan likartade uppgifter ska öka är flervalfrågor en lämplig uppgiftsform. I nationella prov i ett av skolans ämnen är det dock av vikt att proven speglar syftet med ämnet och de kunskapskrav och förmågor som eleverna ska uppvisa. Då är det inte tillräckligt med mättekniskt stabila prov, utan proven måste pröva de förmågor som styrdokumenten stipulerar och som elever och lärare har arbetat med i undervisningen.

Som framgått så finns diskrepanser såväl mellan förmågor och respektive kunskapskrav i Lgr11 som mellan principerna för bedömning, formulerade i kunskapskraven, i Lgr11 och Gy2011. En möjlig förändring, som framför allt skulle beröra det nationella provet, är att i högre grad utgå från de förmågor och det centrala innehåll som anges i kursplanen. Då skulle bland annat kunskapskravens innehållsliga begränsningar undvikas, behovet av olika tolkningar av historiska skeenden tydliggöras, nödvändigheten av att formulera frågor för att kunna dra slutsatser om historiska källor preciseras och kunskapskravens betoning av makroperspektiv motverkas. En sådan förändring skulle kunna prövas i samband

med en kommande förändring av kursplaner med kunskapskrav, men också innebära nya utmaningar för proven och valideringsprocessen. Dessa utmaningar kan innebära tre saker.

För det första att valideringsprocessen måste bedömas utifrån delvis nya styrdokument samtidigt som de behöver ett grundläggande dokument för att göra tolkningen i provsammanhang konsekvent och möjlig att operationalisera med godtagbar reliabilitet. Ett sådant dokument i form av ett övergripande ramverk för proven är under utarbetande i annat sammanhang.

För det andra kan en digitalisering påverka valideringsprocessen genom nya uppgiftskonstruktioner med hög reliabilitet, men med risk för ett fragmentiserat innehåll. En sådan förändring kan undvikas genom att det kommande provramverket även kommer att behandla innehållsfrågor och validitetsproblem

För det tredje kan den teoretiska kongruens vilken finns i den befintliga kursplanen och som utgör grund för proven utmanas. Det skulle betyda att kursplanens syfte att utveckla elevers historiemedvetande inte längre strukturerar kursplanen och kunskapskraven. Ur ett snävt provperspektiv skulle det försvåra arbetet med valideringsprocessen eftersom den funktionellt sammanhållna konstruktionen upplöses. Ur ett övergripande historiedidaktiskt perspektiv skulle det betyda att svenska historielärare skulle sakna ett relevant svar på den berättigade frågan: Varför historia?

## Referenser

- Alvén, Fredrik, Tänka rätt och tycka lämpligt. Historieämnet i skärningspunkten mellan att fostra kulturbärare och förbereda kulturbyggare. Skrifter med historiska perspektiv 17. Malmö: Malmö högskola. Fakulteten för lärande och samhälle, 2017.
- Fredriksson, Peter, Dagens Nyheter 2018-06-19.
- Jönsson, Anders, Att bedöma autentiska uppgifter: en rapport om utmaningar och möjligheter vid bedömning av förväntande läranderesultat i högre utbildning, Malmö: Malmö högskola 2012.
- Jönsson, Anders & Christina Odenstad, Bedömning i SO: för grundskolan, Malmö: Gleerups 2014.
- Jönsson, Anders, Prov eller bedömning. Att tolka och använda provresultat och omdömen. Malmö: Gleerups. 2017.
- Kane, Michael, "Validation Strategies. Delineating and Validating Proposed Interpretations and Uses of Test Scores." i Handbook of Test Development. Eds. Suzanne Lane, Mark R. Raymond & Thomas M. Haladyna. New York and London: Routledge 2016.
- Messick, Samuel, "Meaning and Values in Test Validation: The Science and Ethics of Assessment", in Educational Researcher, Vol 18, No 2, 1989
- Messick, Samuel, Validity of Test Interpretation and Use, Princeton, New Jersey: Educational Testing Service 1990
- Rodriguez, Michael C., "Selected Response Item Development" i Handbook of Test Development. Eds. Suzanne Lane, Mark R. Raymond & Thomas M. Haladyna. New York and London: Routledge 2016.
- Rüsen, Jörn, "Functions of Historical Narration – Proposals for a Strategy of Legitimizing History in School" i Historiedidaktik i Norden 3, Malmö: Lärarhögskolan i Malmö 1988
- Skolverket, Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011, GY 11, Stockholm: Skolverket 2011.
- Skolverket, Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet, Lgr 11, Stockholm: Skolverket 2011.
- Skolverkets systemramverk för nationella prov. Stockholm: Skolverket 2017.
- Skolverket.se/statistik, Elever på program redovisade efter typ av huvudman och kön, läsåret 2014-2015, (Avläst 2015-10-14)
- Sireci, Stephen G., "Packing and Unpacking Sources of validity Evidence: History repeats itself Again." i The Concept of Validity, Revisions, New Directions, and Applications. Ed. Robert W. Lissitz, Charlotte, NC: IAP- Information Age Pub., 2009.
- Prop. 2017/18:14, Nationella prov – rättvisa, likvärdiga, digitala.

Redovisning av uppdrag avseende examensmål och ämnesplaner för gymnasieskolan. Bilaga 1. Ämnesplan för historia. Dnr 2009:520.

SOU 2016:25, Likvärdigt, rättssäkert och effektivt – ett nytt system för kunskapsbedömning.

### *Digitalt material*

<http://skolverket.se/bedomning/nationella-prov>. Hämtad 20170118

### *Tryckt och otryckt material relaterat till nationella proven i historia och kursproven i historia*

Uppgifter i nationella ämnesprov i historia och kursprov 1a1 och 1b efter 2013 respektive 2015 är belagda med sekretess och eftersom innehållet kan röjas är delar av nedanstående tryckt och otryckt material inte offentligt. Det är däremot tillgängligt för forskning under vissa villkor.

### *Tryckt material*

Kursprov i Historia 1a1, 2015.

Kursprov i Historia 1a1, 2016.

Kursprov i Historia 1a1, 2017.

Kursprov i historia 1b, 2015.

Kursprov i historia 1b, 2016.

Kursprov i historia 1b, 2017.

Nationella ämnesprov i historia för årskurs 9: verksamhetsberättelse 2011 från Malmö högskola

Nationella ämnesprov i historia för årskurs 9: verksamhetsberättelse 2013 från Malmö högskola

Verksamhetsberättelse för nationellt prov i historia för årskurs 9 för år 2014

Verksamhetsberättelse 2015 för konstruktion av kursprov för ämnet historia 1a1 och 1b, Malmö högskola

Svar från Malmö högskola på Skolverkets förfrågningsunderlag gällande utveckling och konstruktion av kursprov i ämnet historia för gymnasieskolan, (Dnr 2013:962)

Svar från Malmö högskola på Skolverkets förfrågningsunderlag gällande utveckling och konstruktion av ämnesprov för årskurs 6 och årskurs 9 (Dnr 73-2010-1623)

Ämnesproven i grundskolans årskurs 9 och specialskolans årskurs 10, vårterminen 2013.

Ämnesproven i grundskolans årskurs 9 och specialskolans årskurs 10, vårterminen 2014.

Ämnesproven i grundskolans årskurs 9 och specialskolans årskurs 10, vårterminen 2015.

Ämnesproven i grundskolans årskurs 9 och specialskolans årskurs 10, vårterminen 2016.

Ämnesproven i grundskolans årskurs 9 och specialskolans årskurs 10, vårterminen 2017.

Ämnesproven i grundskolans årskurs 9 och specialskolans årskurs 10, vårterminen 2018.

Bedömningsanvisningar, Historia, Ämnesprov årskurs 9, läsår 2012/2013

Delprov A, Historia, Ämnesprov årskurs 9, läsår 2012/2013

Delprov B, Historia, Ämnesprov årskurs 9, läsår 2012/2013

Lärarinformation, Historia, Ämnesprov årskurs 9, läsår 2012/2013

Texthäfte till Delprov A, Historia, Ämnesprov årskurs 9, läsår 2012/2013

Texthäfte till Delprov B, Historia, Ämnesprov årskurs 9, läsår 2012/2013

Bedömningsanvisningar, Historia, Ämnesprov årskurs 9, läsår 2013/2014

Delprov A, Historia, Ämnesprov årskurs 9, läsår 2013/2014

Delprov B, Historia, Ämnesprov årskurs 9, läsår 2013/2014

Lärarinformation, Historia, Ämnesprov årskurs 9, läsår 2013/2014

Texthäfte till Delprov A, Historia, Ämnesprov årskurs 9, läsår 2013/2014

Texthäfte till Delprov B, Historia, Ämnesprov årskurs 9, läsår 2013/2014

Bedömningsanvisningar, Historia, Ämnesprov årskurs 9, läsår 2014/2015

Delprov A, Historia, Ämnesprov årskurs 9, läsår 2014/2015

Delprov B, Historia, Ämnesprov årskurs 9, läsår 2014/2015

Lärarinformation, Historia, Ämnesprov årskurs 9, läsår 2014/2015

Bedömningsanvisningar Historia 1a1, 2015

Elevehäfte Historia 1a1, 2015

Lärarinformation Historia 1a1, 2015

Bedömningsanvisningar Historia 1b, 2015

Elevehäfte Delprov 1, Historia 1b, 2015

Elevehäfte Delprov 2, Historia 1b, 2015

Delprov 2: Materialhäfte, Historia 1b, 2015

Lärarinformation, Historia 1b, 2015

### *Otryckt material*

Lärarenkät som besvarats av lärare vilka genomfört nationella provet i historia åk 9 2013

Lärarenkät som besvarats av lärare vilka genomfört nationella provet i historia åk 9 2014

Lärarenkät som besvarats av lärare vilka genomfört nationella provet i historia åk 9 2015

Lärarenkät som besvarats av lärare vilka genomfört nationella provet i historia åk 9 2016

Lärarenkät som besvarats av lärare vilka genomfört nationella provet i historia åk 9 2017

Statistisk utvärdering av nationella ämnesprovet i historia åk 9 2015

Statistisk utvärdering av nationella ämnesprovet i historia åk 9 2016

Statistisk utvärdering av nationella ämnesprovet i historia åk 9 2017

