



**MALMÖ HÖGSKOLA**  
Läroarutbildningen  
SÄL

**Examensarbete**  
**10 poäng**

**Skåneprovet**  
**Frågan om ett slutprov för A-kursen i Historia**

The question of a final exam for the A-course in history

Richard Kovacs

Lärarexamen 180 poäng  
Historia  
Vårterminen 2008

Handledare: Per Eliasson  
Examinator: Nils Andersson

## Abstrakt

I mitt arbete har jag ur olika aspekter analyserat det slutprov (Skåneprovet) på A-kursen i historia, vilket på initiativ av historieläraarnas förening genomfördes 2004 på några gymnasieskolor i Skåne. Man ville härmed titta närmare på attityden till provet och skapa en debatt om historieämnets status och vilka möjligheter som finns till en nationell bedömning. 290 elever från olika utbildningar deltog i provet, som bestod av fem delar, där det bl.a. ingick analys av och diskussion kring historiska skeenden, samtal utifrån historiskt perspektiv och källkritiska ställningstaganden. Vid konstruktionen av provet hade man naturligtvis utgått från läroplanens målbeskrivning. Syftet med mitt arbete är att ta reda på vad elever och lärare anser om obligatoriska slutprov och huruvida Skåneprovet följer de riktlinjer som gäller för provkonstruktion. Via en enkätundersökning, vilken gjordes samtidigt med provet, fick eleverna svara på frågor rörande testets överensstämmelse med A-kursens innehåll samt motivera de val man gjort där flervalsoalternativ fanns. Frågeformuläret bestod av två svarsalternativ ja/nej eller bra/dåligt. Sammanlagt omfattade enkäten, som för övrigt finns tillgänglig på Internet, sexton kryssfrågor och åtta motiveringsfrågor. Utfallet av enkäten presenteras i tabell- och diagramform. Merparten av eleverna var emellertid av den åsikten att provet inte gav en rättvisande bild av vad man lärt sig under kursens gång. Någon egentlig motivering till detta framkom inte. Inställningen till ett nationellt slutprov är ambivalent, något som kan bero på en viss ovilja till förändring och att eleverna känner sig trygga med nuvarande provsystem, som ofta utgörs av flera kortare prov. Däremot var man övervägande positiv till provets utformning och även tiden som avsatts ansågs vara lagom. Av lärarna, som också fick besvara en enkät, ansåg majoriteten att provet överensstämde med A-kursens innehåll men att rättningskriterierna utgjorde en svag punkt. Vissa ansåg provet vara för omfattande. Samtliga var positiva till uppgiften med en tidslinje, då den gav en lättöverskådlig bild av kronologin. Konstruktionen av Skåneprovet ligger helt i linje med den aktuella forskningen kring nationella prov och utvärdering; Peter Nyström behandlar i Rätt mätt på prov skillnaden mellan summativ och normativ bedömning. Ingmar Wedman presenterar två relevanta modeller för bedömning; mätmodellen och kunskapsmodellen. Anja Virta vänder sig emot faktainläring som bygger på minnesförmåga och beskriver de nya evalueringskrav som bättre speglar elevens historietänkande. De tendenser som dominerar inom forskning idag poängterar att kunskapsskillnader är beroende av skillnader i resonemang, tankesätt och problemläsningsteknik. Dessa skillnader förutsätter kvalitativa bedömningsmodeller. En summativ validering ger en mer rättvisande bild av elevens kunskapsinhämtning. I enlighet med dessa riktlinjer följer Skåneprovet även vad som förespråkas i skollagen och man kan således hävda att provet kan generera intressanta diskussioner kring ett eventuellt införande av en nationell utvärdering av ämnet historia

## **Innehåll**

<b>1. Inledning</b>	1
1.1 Syfte och frågeställning	3
1.2 Teoretiska antaganden	3
1.3 Metod och material	3
1.3.1 Enkäternas utformning	4
1.4 Disposition	6
<b>2. Nationell utvärdering och nationella prov</b>	7
2.1 Historik	7
2.2 Nationell utvärdering och nationella prov i dagens gymnasieskola	8
2.3 Forskningsläget	11
2.4 Sammanfattning och slutsatser	13
<b>3. Kunskapssyn, prov och utvärdering</b>	14
3.1 Vad säger de nationella styrdokumenterna?	20
3.2 Kursplanerna i historia	20
3.3 Sammanfattning och slutsatser	22
<b>4. Enkätundersökningen</b>	24
4.1 Vad tyckte eleverna om det gemensamma slutprovet i historia?	24
4.2 Vad tyckte eleverna om de olika delarna av provet?	30
4.3 Vad tyckte lärarna om det gemensamma slutprovet i historia?	38
4.4 Vad tyckte lärarna om de olika delarna av provet?	38
4.5 Sammanfattning och slutsatser	39
<b>5. Avslutande diskussion</b>	40
<b>6. Källor</b>	43

## 1. Inledning

Under våren 2004 genomfördes ett gemensamt slutprov för A-kursen i historia på fyra olika gymnasieskolor i Skåne. Provet anordnades av Historielärarnas förening. Syftet var att testa ett examensprov för hela A-kursen i historia på flera olika skolor. Vidare ville man skapa en debatt kring frågan om examensprov för hela A-kursen i historia, och hur resultatet blev mellan de olika skolorna och vad eleverna hade för attityd till provet.<sup>1</sup>

Eftersom något liknande slutprov mellan olika gymnasieskolor för hela A – kursen i historia tidigare inte genomförts i Sverige är det både ett intressant och viktigt ämne att granska. Detta examensarbete kommer att redovisa resultatet av Skåneprovet med hjälp av den enkätundersökning som samkördes med Skåneprovet för A-kursen i historia.

Attityder från elever och lärare, provet samt provresultat kommer att belysas i detta examensarbete.

Den svenska gymnasieskolans A-kurs i historia omfattar 100 gymnasiepoäng. Under vårterminen 2004 avslutade elever vid Bergagymnasiet i Eslöv, Spyken i Lund, Söderports gymnasieskola samt Komvux i Kristianstad denna kurs. I samband med detta genomfördes ett gemensamt slutprov i historia vid dessa skolor.

Fem olika utbildningar representerades vid provtillfället. Dessa var naturvetareprogrammet där 123 elever skrev, samhällsprogrammet med 107 stycken skrivande, barn- och fritidsprogrammet med 28 stycken samt det estetiska programmet med 17 skrivande. Vid komvux skrev de 15 studenter som läste historia A-kursen provet.

Sammanlagt skrev 290 elever provet. Av dessa var majoriteten kvinnor (162 mot 128 män). Alla elever som läste historia A-kursen på de olika skolorna skrev inte

---

<sup>1</sup> Provet i Historia A-kursen för gymnasieskolorna kallades för Skåneprovet då det anordnades av Historielärarnas förening, Skånekretsen.

provet. Bortsett från ett visst sedvanligt bortfall till följd av sjukdom eller annan frånvaro, var provet i vissa klasser frivilligt.

Detta gällde dock endast i vissa klasser, i andra klasser var provet däremot obligatoriskt, (så var fallet för Bergagymnasiet där samtliga klasser skrev provet). En för alla elever gemensam utgångspunkt var att ingen skulle riskera att sänka sitt betyg i historia om provresultatet skulle visa sig vara mindre lyckat. I stället var slutprovet en möjlighet att höja betyget. Innan provtillfället fick eleverna veta sitt ungefärliga betyg i historia. Därefter fick de själv ta ställning till om de ville skriva provet.

Denna typ av examensprov, frågor och bedömningsgrunder har sitt ursprung i Finland. Där används sådana prov för studentexamen.<sup>2</sup> Det prov som brukades i Sverige den 24 maj bestod av frågor som hade sammanställts av de undervisande lärarna i Sverige. Skåneprovets för hela A-kursen i historia hade konstruerats för att mäta elevernas kvalitativa kunskaper i ämnet. Vid konstruktionen av provet beaktades A-kursens läroplan och målbeskrivning. Provet var uppdelat i fem olika delar. Den första delen, del a bestod av en tidslinje där eleverna fick visa sina kronologiska kunskaper med hjälp av bilder som de skulle placera in i olika historiska epoker. I del b skulle eleverna svara på två frågor vilka behandlade orsaker till historiska förändringar. Studerandena fick utgå från en ”öppen fråga” och visa sin förmåga att självständigt resonera och föra ett samtal utifrån ett historiskt perspektiv. I del c fick de visa sina färdigheter i att analysera och diskutera historiska problem genom en artikel om svenskhet. Studerandena skulle beskriva hur synen på vad som är ”typiskt svenskt” har varierat över tid. I del d fick eleverna välja att svara på tre av 15 valfria frågor. Dessa frågor behandlade olika historiska händelser från antiken till nutid. I den sista delen e testades elevernas

---

<sup>2</sup> För mer information om studentexamen i Finland och exempel på se <http://www.minedu.fi/uvm/utbildning/historia.html>

förmåga att studera tillförlitligheten i olika texter och källor. Eleverna fick här välja en av två källor som de källkritiskt skulle granska. Alternativen var Norden under medeltiden eller Kubakrisen.

## **1.2 Syfte och frågeställning**

För närvarande finns inget konkret mätinstrument för en nationell bedömning och betygssättning av ämnet historia i den svenska gymnasieskolan. Mitt primära syfte är således att undersöka vad huvudaktörerna i skolan dvs, elever och lärare anser om ett obligatoriskt slutprov för A – kursen i historia. Vidare kommer jag att undersöka huruvida Skåneprovet ligger i linje med de tankar kring prov och provkonstruktion som återfinns i den teoretiska litteraturen.

Upplägget i studien bygger på hypotesen att ett lokalt slutprov i historia skulle kunna vara ett första steg mot hur ett nationell slutprov skulle kunna se ut. Vidare utgår jag ifrån att kunskapsmätning av kvantitativa kunskaper vid validering är en användbar metod.

## **1.4 Metod och material**

Examensarbetets empiriska material kommer från en enkätundersökning som genomfördes i samband med Skåneprovet i historia. Den undersökningsplan som användes för insamlandet av materialet var en kartläggande kvantitativ undersökning, en sk. Surveyundersökning<sup>3</sup> vilket skedde genom två enkäter. Valet av enkätmetoden som undersökningsmetod skedde mot bakgrund av den mängd av

---

<sup>3</sup> Ibid. Sid. (37)

material och information som skulle insamlas till undersökningen.<sup>4</sup> En redogörelse för enkäternas utformning presenteras i nästa stycke.

Informationen i de insamlade enkäterna matades in i en databas. Samtliga enkäter var kodade med ett löpnummer, för att en eventuell spårning skulle kunna ske.<sup>5</sup> Med hjälp av denna databas har en kartläggning skett för att finna eventuella avvikelser, samband eller mönster. Denna databas finns tillgänglig på Internet.<sup>6</sup>

I undersökningen har även kvalitativa intervjuer använts i samband med försöksenkäten (se 1.3.1). Syftet var att öka förståelsen för de olika förhållningssätt som enkäterna kan tänkas avspegla samt att testköra enkäten.

De forskare som berör ämnet och vilka jag främst kommer att hänvisa till i detta examensarbete är främst Per Måhl, Ingemar Wedman, Peter Nyström, Göran Linde, Arja Virta och Per Eliasson. Dessutom kommer skolverkets studier i ämnet att användas.

#### **1.4.1 Enkäternas utformning**

För att på ett adekvat sätt behandla skolans åsikter om ett hypotetiskt gemensamt historieprov, har för denna uppsats undersökts såväl elever som lärares åsikter. Denna åsiktsbehandling gjordes med hjälp av enkätundersökningar. Enkäterna utarbetades utifrån aktuell pedagogisk litteratur, vilken var förankrad i teorier kring provkonstruktion och enkätundersökningar.<sup>7</sup> Enkäterna gavs en bred karaktär med frågor som inbegrep provets konstruktion såväl som attityder till ett slutprov samt om provet kunde appliceras på vad eleverna hade lärt sig. Innan provet

---

<sup>4</sup> Johansson, Bo, Sveder, Per-Olov. Examensarbete i lärarutbildningen – Undersökningsmetoder och språklig utformning. (sid. 37) Kunskapsföretaget, Uppsala 2001

<sup>5</sup> De kodade löpnumren är endast kopplade till enkäterna vilka i sin tur är anonyma.

<sup>6</sup> <http://www.dbi.nu/rak>

<sup>7</sup> Johansson, Bo, Sveder, Per-Olov. Examensarbete i lärarutbildningen – Undersökningsmetoder och språklig utformning. (sid. 37) Kunskapsföretaget, Uppsala 2001

genomfördes gjordes en försöksenkät i tre samhällsklasser vid en partnerskola (Rönneskolan i Ängelholm). Ingen av dessa elever deltog i Skåneprovet. Det huvudsakliga syftet med försöksenkäten var att prova hur frågeformuläret fungerade rent praktiskt, alltså en test av enkäten. Innan klasserna fyllde i enkäten, redogjordes muntligt för väsentlig bakgrundsinformation om enkäten. När frågeformulären utvärderats sammanställdes två nya utvärderingsenkäter.

Elevernas enkät utformades med hänsyn till att den skulle besvaras i samband med provet. Enkäten bestod huvudsakligen av två svarsalternativ som ja/nej eller bra/dåligt. I samband med dessa följde korta motiveringsfrågor, vilka uppmanade eleverna att kortfattat svara på varför de hade valt att svara exempelvis ja eller nej. Det förekom även ett flersvarsalternativ då eleverna skulle svara på hur skrivningstiden upplevdes i relation till provet. Alternativen till denna fråga var; för kort, för långt eller lagom. Elevernas enkät omfattade sammanlagt 16 kryssfrågor och 8 motiveringsfrågor. Själva enkäten bestod av två delar där den första huvudsakligen mätte elevernas helhetsintryck av provet. Den andra delen undersökte elevernas inställning kring de olika delarna av provet. Del ett bestod av åtta kryssfrågor samt en motiveringsfråga. Eleverna fick svara på hur lång tid det tog dem att skriva provet, vad de ansåg om provets omfattning, och huruvida provet var för kort, för långt eller lagom. De fick också svara på vilken linje/program de läste samt ange sitt kön.

På de fyra sista frågorna fick eleverna ge sin personliga åsikt om provet. Här fick de svara på om de ansåg att provet gav en rättvis bild av vad de hade lärt sig, om provet motsvarade den A-kurs de hade läst, vad deras helhetsintryck av provet var, samt vad de tyckte om att ha ett prov av hela A-kursen i historia. Eleverna fick sedan motivera varför de hade svarat som de gjort. Den andra delen av enkäten, behandlade provets innehåll och var likt provet uppdelad i fem delar, från A till E.

---



Del två bestod också av åtta kryssfrågor och sju motiveringsfrågor.

Lärarnas utvärderingsenkät bestod i motsats till elevernas av färre kryssalternativ men av flera motiveringsfrågor. Sammanlagt var det 16 frågor fördelade på tre sidor. Av dessa var nio stycken kryssrelaterade och 14 stycken motiveringsfrågor. Detta eftersom lärarenkäterna inte var lika många till antalet, endast 6 stycken. Men även med hänsyn till att lärarna hade mer tid att besvara enkäten, detta till skillnad från eleverna som fyllde i enkäterna i samband med provet. Lärarnas enkäter var inte anonyma vilket elevernas var.

## **1.5 Disposition**

I kapitel 2 koncentrerar jag diskussionen i huvudsak kring ett teoretiskt resonemang; om hur historieämnet har utvärderats sedan 1800-talets studentexamen, till hur dagens evaluering av ämnet ser ut. En redovisning av forskningsläget presenteras även i detta avsnitt.

I kapitel 3 följer en teoretisk diskussion kring dagens kunskapssyn, prov och provkonstruktion, de nationella styrdokumenterna samt kursplanerna i historia. Enkätundersökningarna presenteras och tolkas i kapitel 4.

Avslutningsvis följer i kapitel 5 en sammanfattning av de slutsatser jag efter undersökningen kommit fram till.

## **2. Nationell utvärdering och nationella prov**

### **2.1 Historik**

Den nationella utvärderingen för svenska elever i form av obligatoriska prov har

sina historiska rötter i införandet av studentexamen, vilket skedde år 1864.<sup>8</sup>

De nationella utvärderingarna har under åren genomgått en rad förändringar vad gäller både utformning och syfte. När intagningsprov till realskolan från folkskolan avskaffades år 1949, ersattes dessa med intagning baserad på betyg.

Studentexamen fanns dock kvar och den togs inte bort förrän 1964. Efter reformen 1949 upptäcktes att betygen inte användes enhetligt, nationellt sett. Motdraget blev att man införde standardiserande prov i två ämnen, svenska och engelska. Detta då man ville försöka att uppnå större nationell enighet och jämförbarhet, s k betygsekvivalering.

Proven skulle således användas både till att bestämma olika skolklassers relationer till varandra samt vid betygssättning av enskilda elever.<sup>9</sup>

Dessa standardprov ersattes 1967/68 med centralprov vars syfte, liksom tidigare, var att ge läraren en inblick i den egna klassens genomsnittliga nivå. Proven skulle enbart i obetydlig grad ha betydelse för enskilda elevers betyg. Proven skulle således vara betygsnormerande för hela klasser, inte (som betygsnormerande) för enskilda elever. De centrala proven skulle inte vara mer betydelsefulla än något annat prov för eleverna, vilket tyvärr missuppfattades av både lärare och elever. Det fanns inte någon uttalad idé om att provet skulle tjäna som styrinstrument för undervisningen. Proven utformades efter läroplanerna och i den meningen fanns en styrande effekt. Därmed kan man säga att proven till viss del även var målrelaterade.

Proven var i första hand avsedda för den grupprelaterade betygssättningen och Lindblad menar att provet sade väldigt lite om elevernas faktiska kunskaper i

---

<sup>8</sup> Lindblad, T. "Förord" i *Allt är relativt*, Göteborgs universitet, Göteborg, 1992a s. 7

<sup>9</sup> Linell, L "Inledningen" i *Allt är relativt*, Göteborgs universitet, Göteborg, 1992 s.13

ämnet.<sup>10</sup>

Under 1970-talet rörde diskussionen provens styrande effekter. Dessutom debatterades negativa effekter så som att proven var alldeles för styrande. Men även de positiva effekterna präglade debatten som möjligheterna att analysera kursplaner och läroplaner mot en konkretisering av ämnesmålen och att ämnesteoretiska och kunskapsteoretiska frågor kunde inverka på provkonstruktionerna.<sup>11</sup>

Mot slutet av 1980-talet kunde de sk återverknings effekterna av det centrala proven inte längre förnekas. Skolöverstyrelsen (SÖ) beslutade då att ett tillägg som innebar att dessa effekter skulle betraktas som ett ytterligare syfte med proven. Enligt Lindblad har de centralt utformade proven genomgått stora förändringar vad gäller de teoretiska utgångspunkterna. Han menar att utvecklingen gått från att under 1960- och 70-talet präglats av en övergång från kvantitativa och syntetiska metoder till mer kvalitativa och analytiska mätmetoder under 80-talet. Parallellt med detta har en förskjutning skett från en grupprelaterad mot en målinriktad inriktning. Man har helt enkelt blivit mer intresserad av att mäta om eleverna uppnår målen.<sup>12</sup> Prov konstruerade efter dessa principer ligger också i linje med styrdokumentens mål att historieundervisningen ska bedrivas utifrån en kvalitativ kunskapssyn.

## **2.2 Nationell utvärdering och nationella prov i dagens gymnasieskola**

Debatten om hur man ska genomföra utvärderingar förs ständigt på det nationella och internationella planet. Att konstruera bra utvärderingar är svårt och det finns

---

<sup>10</sup> Lindblad, T. ”Bedömningar och betyg – några begreppsdefinitioner” i *Allt är relativt*, Göteborgs universitet Göteborg 1992b s. 39 och Lindblad, T. ”Prov i engelska, franska och tyska” i *Allt är relativt*, Göteborgs universitet, Göteborg, 1992c s.131f

<sup>11</sup> Linell, L ”Inledningen” i *Allt är relativt*, Göteborgs universitet, Göteborg, 1992 s.14

<sup>12</sup> Lindblad, T. ”Prov i engelska, franska och tyska” i *Allt är relativt*, Göteborgs universitet, Göteborg, 1992c s. 103ff

omfattande forskning kring ämnet. Ingmar Wedman fann i arbetet med skolverkets utredning om nationella prov inför den nya gymnasieskolan 37 olika modeller för hur man mäter kvalitativa kunskaper och färdigheter. Vad som är av särskilt intresse är att det har skett en förskjutning under de senaste åren mot ett ökat intresse för kvalitativa former av utvärdering. Wedman kallar dessa mätningar för komplexa kunskaper och färdigheter. Den engelska benämningen för detta är *authentic measurment* och som ett exempel på det ökade intresset för de nya pedagogiska mätningarna nämner Wedman det amerikanska urvalsprovet SAT (scholastic aptitude test) som genomförs med inriktning på just mera komplexa problem.<sup>13</sup> Arja Virta framhäver också betydelsen av kvalitativa metoder vid evaluering där kognitiva färdigheter är av väsentlighet.<sup>14</sup> Dessa tankar kring kvalitativa mätningar och provkonstruktion ligger helt i linje med styrdokumentens syften beträffande en kvalitativ kunskapssyn, där analysförmåga och kritiskt tänkande framhävs.<sup>15</sup> I skollagen betonas nödvändigheten av att skolans verksamhet bedöms och utvärderas som en av statens viktigaste uppgifter. Även kommunerna och skolan ansvarar för denna utvärdering. I skollagen 1989:5 1100 Kap.1 § 2 konstateras om utbildning att ”alla barn och ungdomar skall, oberoende av kön, geografisk hemvist samt sociala och ekonomiska förhållanden, ha lika tillgång till utbildning i det offentliga skolväsendet för barn och ungdom. Utbildningen skall inom varje skolform vara likvärdig, varhelst den anordnas i landet.” Inför den nya gymnasieskolan som infördes 1994 beställde utbildningsdepartementet en utredning från skolverket beträffande nationella prov i anslutning till utformandet av de nya läroplanerna.<sup>16</sup> I utbildningsdepartementets promemoria till skolverket

---

<sup>13</sup> Wedman, I ”Några reflektioner med anledning av programprov” i *Nationella prov i anslutning till nya läroplaner och ett nytt betygssystem*, Bilaga B, 1992 Skolverket Dnr. 92:952 s.1f

<sup>14</sup> Virta, Arja ”Evalvering, kunskap och historieuppfattning”(s. 163-182) i *Historiedidaktik*, red av Christer Karlegård och Klas-Göran. Studentlitteratur, Lund sid. 166

<sup>15</sup> *Läroplanen för den frivilliga skolförarna*, Lpf 94 Utbildningsdepartementet sid. 25, 29

<sup>16</sup> *Nationella prov i anslutning till nya läroplaner och ett nytt betygssystem*, Rapport 92- 11 -30, Dnr 92:952, Skolverket, 1992

anges förutsättningarna för utredningen där det understryks att det finns ett stort behov av nationella prov:

Enligt 1 kap § 2 skollagen (1985:1100) skall utbildningen inom varje skolform vara likvärdig, varhelst den anordnas i landet. Skolverket har som en av sina huvuduppgifter att följa upp och utvärdera skolan. Ett nationellt provsystem är en betydelsefull del i ett sådant utvärderingssystem. För att bibehålla en likvärdig utbildning över riket och för att mäta kvalitet och kunskaper i såväl det offentliga skolväsendet som i fristående skolor är nationellt prov nödvändigt.<sup>17</sup>

Någon nationell utvärdering av historieämnet genom nationellt prov finns dock inte i den svenska gymnasieskolan. Det finns inte någon tillämplig utvärdering av vare sig elevernas historiekunskaper eller av undervisningens kvalitet på nationell nivå. Den insamlade statistik som SCB tillhandahåller innehåller varken några siffror över historieämnet eller de betyg som ges där.<sup>18</sup>

Enligt Ljunggren m fl är det inte heller särskilt relevant att genomföra en utvärdering av historieämnet i frågan om likvärdighet eller jämförbarhet med utgångspunkt av enbart betygen.<sup>19</sup> Man anser inte heller att den kan vara till stor hjälp för en likvärdig betygsättning då enbart statistik över betygen inte kan fylla denna funktion. Alldeles för många variabler som – t ex elevernas socioekonomiska bakgrund, skolornas olika resurser etc saknas för att man ska kunna jämföra betyg från olika skolor. Vidare ställer man sig tveksam till huruvida statistiken kan användas för att undersöka om undervisningsmålen uppfylls som de anges i läroplanen. Detta då den genomförda decentraliseringen som gäller skolornas rätt att själva utforma undervisningen och inte minst betygskriterierna omöjliggör detta. Det man menar är att risken för olika bedömningar är oundviklig

---

<sup>17</sup> *Nationella prov i anslutning till nya läroplaner och ett nytt betygssystem*, Rapport 92- 11 -30, Dnr 93:952, Skolverket, 1992, Bilaga A s.1

<sup>18</sup> *Skolan i siffror – betyg och utbildningsresultat*, Rapport nr. 142, Skolverket, Stockholm, 1998. Del 1 Den publicerade statistiken över betygen gäller framförallt kärnämnen och språkämnen.

<sup>19</sup> Jönsson, Mikael, Larsson, Reine och Ljunggren, Joakim. *Nationellt prov i historia? Utvärdering och*

och därmed är likvärdigheten, för att inte säga rättvisan med det nuvarande betygssystemet, satt ur spel.

Ljunggren m fl avslutar diskussionen med att konstatera att denna form av utvärdering, eller snarare statistik, inte kan vara ett underlag för en fruktbar diskussion om vare sig undervisningens faktiska didaktiska och pedagogiska struktur eller den framtida undervisningens riktning och mål.<sup>20</sup>

Den enda utvärdering som förekommer på gymnasienivå sker enbart på lokal nivå, vilket i sig är bra men inte tillräckligt för att kvalitetssäkra historieämnet och därmed likvärdigheten eller jämförbarheten mellan landets gymnasieskolor. Det finns därför idag inte något sätt att veta hur det står till med historieämnet i Sverige.

### 2.3 Forskningsläget

Om man söker efter tidigare forskning kring gemensamma prov i historia för den svenska gymnasieskolan, finner man inte någon ansenlig mängd i tryckt form. Undantaget är Per Eliassons artikel *Kan ett historiemedvetande fördjupas?* Eliasson menar att möjligheterna till en mer likvärdig bedömning av elever i exempelvis A-kursen i historia är betydligt bättre än vad resultatet hittills givit anledning att tro. Enligt honom ligger nyckeln i samarbetet mellan lärare och skolor och i försök med gemensamma bedömningar i exempelvis gemensamma prov liknande Skåneprovet.<sup>21</sup>

Det finns även två tidigare examensarbeten som tangerar ämnet. Det ena är *Undersökning av gemensamt slutprov i Historia A vårterminen 2000 på*

---

*bildningsideal i historieämnet i dagens gymnasieskola*. Examensarbete, Lärarhögskolan, Malmö, 1999

<sup>20</sup> Jönsson, Mikael, Larsson, Reine och Ljunggren, Joakim. *Nationellt prov i historia? Utvärdering och bildningsideal i historieämnet i dagens gymnasieskola*. Examensarbete, Lärarhögskolan, Malmö, 1999

<sup>21</sup> Eliasson, Per ”Kan ett historia medvetande fördjupas? Om hur historia värderas i gymnasieskolan”(sid. 287-300) i *Historien är nu – En introduktion till historiedidaktiken*, red av Klas – Göran och Ulf Zander. Studentlitteratur, Lund 2004

*Bergagymnasiet i Eslöv*, framarbetat av Anders Hallberg och Petra Williamson.

Som titeln förtäljer är examensarbetet en undersökning av det gemensamma slutprov som genomfördes på Bergagymnasiet under våren 2000. Huvudsyftet med detta examensarbete var att ta reda på hur man genomförde det gemensamma provet i historia. Vidare ville man ta del av vad de inblandade lärarna och eleverna ansåg om provet. Genom enkäter tog man reda på elevernas synpunkter och genom intervjuer inhämtade man lärarnas åsikter. Enligt Hallberg och Williamson tycktes det inte finnas någon starkare opposition mot det gemensamma slutprovet i historia vare sig bland elever eller lärare. Hallberg och Williamson diskuterade framtida gemensamma slutprov på Bergagymnasiet samt möjligheterna kring ett liknande prov. Här var det tänkt att flera gymnasieskolor skulle samarbeta. Syftet med detta var att undersöka vilka tänkbara följder detta kan få för historieundervisningen, läromedelsutgivningen och den historiedidaktiska debatten. Man berörde även kort möjligheterna för nationella prov i historia.<sup>22</sup>

Det andra examensarbetet är *Nationellt prov i historia? Utvärdering och bildningsideal i historieämnet i dagens gymnasieskola*. Detta arbete publicerades under våren 1999 av Mikael Jönsson, Reine Larsson och Joakim Ljunggren. I detta arbete undersöker man vilken betydelse ett nationellt prov i historia skulle kunna ha för kvalitetssäkringen och utvärderingen av historieämnet. Det man kom fram till var att det råder brister både vad gäller utvärdering och kvalitetssäkring inom ämnet, då framförallt på nationell nivå. Vidare anser man att ett nationellt prov i historia skulle kunna stärka utvärderingen av historieämnet samt förbättra undervisningen och styra den mot en kvalitativ inriktning. I samband med arbetet genomfördes en enkätundersökning som besvarades av 152 elever och lärare. Genom denna tog man reda på vad dessa individer ansåg om ett nationellt prov i

---

<sup>22</sup> Hallberg, Anders, Williamson, Petra. Undersökning av gemensamt slutprov i Historia A vårterminen 2000 på Bergagymnasiet i Eslöv. Examensarbete, Lärarhögskolan, Malmö, 2000

historia. Enkätundersökningen gav inget entydigt svar, men pekade på att det finns en motvilja mot ett sådant prov, framförallt bland elever men även bland lärare, då i synnerhet bland de äldre i kollegiet.<sup>23</sup> Anledningen till motviljan bland eleverna anser man huvudsakligen vara att flertalet elever föreställer sig att ett kvantitativt, faktaprov enbart skulle utgöra ännu ett kontrolltillfälle.<sup>24</sup>

Dock är samtliga skribenter överens om att det vore önskvärt med någon form av nationellt utvärdering i historia.

## 2.4 Sammanfattning

Den nationella utvärderingen av svenska elever i form av obligatoriska prov har en lång historia, från 1800-talets studentexamen till dagens nationella prov.

Allteftersom forskningen kring validering och utvärdering har gått framåt har också provens sammansättning ändrats från att vara övervägande kvantitativ och syntetisk till mer kvalitativ och analytisk. Detta i enighet med styrdokumentens kunskapssyn. Provens syfte har även de ändrats. Från att ha fyllt en funktion att ge läraren en uppfattning om klassens standard i det relativa betygssystemet till att idag ge läraren en uppfattning om den enskilde elevens relation till undervisningens fastställda mål.

En kvalitetssäkring i form av enhetlighet och jämförbarhet har genom åren varit ett viktigt syfte med de nationella proven. Just likvärdigheten och kvalitetssäkringen är centrala motiv bakom dagens prov. Enligt Ljunggren m fl är det inte heller särskilt relevant att göra en utvärdering av ämnet enbart genom att jämföra betygen nationellt sett. Detta då man bortser från alldeles för många viktiga variabler.

Man kan även konstatera att någon form av nationell utvärdering av

---

<sup>23</sup> Jönsson, Mikael, Larsson, Reine och Ljunggren, Joakim. *Nationella prov i historia? Utvärdering och bildningsideal i historiaämnet i dagens gymnasieskola*. Examensarbete, Lärarehögskolan, Malmö, 1999



historieundervisningen eller elevernas faktiska historiekunskaper inte finns, vilket resulterar i att det saknas underlag både för en nationell kvalitetssäkring såväl som en saklig diskussion om undervisningens mål och form. Det finns däremot lokala utvärderingar på skolorna, men dessa är inte tillräckliga för att kvalitetssäkra likvärdigheten eller jämförbarheten mellan landets skolor. I den tidigare forskningen omkring nationellt prov i historia finns inte något enhetligt inställning till ett prov från elevernas och lärarnas sida.

### **3. Kunskapssyn, prov och utvärdering**

Vad gäller den kunskapsteoretiska begreppsvärlden rörande bildning, didaktik och pedagogik finns det en mängd olika ideologiska och filosofiska övertygelser. Detta är även fallet med prov och provkonstruktioner vilka är omgärdade av omfattande teoribildning. Denna uppsats utgår från de teorier och modeller kring provkonstruktion och utvärdering som är av största intresse.

Enligt Per Måhl finns det två olika dominerande metoder om man vill ta reda på vad andra kan. Den ena metoden är mätmodellen, den andra är kunskapsmodellen. Mätmodellen är enligt Måhl i praktiken det dominerande sättet och den kan sammanfattas på följande vis:

Alla elever får en och samma skrivning. Skrivningen genomförs vid samma tillfälle. Alla eleverna gör alla uppgifter på skrivningen. Uppgifterna rättas med poäng och poängen summeras.

Man betraktar sedan summan på provet som ett mått av ”beviset på” vad den enskilde eleven kan.<sup>25</sup>

När man ska konstruera ett prov enligt mätmodellen måste man pröva sig fram så att man vet att uppgifterna rangordnar. Om alla får full poäng på en uppgift har den

---

<sup>24</sup> Ibid. Sid. 37

<sup>25</sup> Måhl, P. Vad krävs nu? – Tre vägar till den öppna högskolan. HLS förlag, Stockholm 2004. Sid 91.

uppgiften inget rangordningsvärde. Oavsett ålder, kön eller social position är mätmodellen officiellt accepterad av de flesta i Sverige. Proven som är konstruerade efter mätmodellen är bl.a. de centrala proven på gymnasiet, 70- talets körskoleprov samt högskoleprovet.<sup>26</sup>

Den andra metoden är kunskapsmodellen, vars syfte är att avgöra om en viss elev har nått en viss kunskapsstandard.

I denna modell ingår att eleven vet vad som krävs och att eleven vet hur uppgiften ser ut och hur den bedöms. Enligt Måhl har man i den svenska skolan inte nyttjat kunskapsstandardmodellen. Anledningen till detta är att det har funnits ett betygssystem där en elevs kunskap inte skulle jämföras med en uppställd standard, den skulle istället jämföras med vad andra elever kunde. Måhl tar ställning för dagens målrelaterade betygssystem och han förespråkar kunskapsmodellen vid prov och provkonstruktion.<sup>27</sup>

I en av de få svenska läroböckerna i ämnet ”*Prov och provkonstruktion*” fokuserar Ingemar Wedman på olika slags prov. Han menar att man i skolsammanhang brukar skilja mellan diagnostiska prov, betygsättande prov och allmänt utvärderande prov. Wedman lyfter också fram att man brukar skilja mellan målrelaterade och normrelaterade prov. Han hävdar att det kanske är mer precist att tala om prov med olika syften och användningar och betonar att dessa indelningar är absoluta. I motsats till Måhl förespråkar Wedman det gamla relativa betygssystemet.<sup>28</sup> Wedmans indelning skiljer sig från skolverkets syn på prov, prövning och dessas syften. Enligt skolverket har det nationella provsystemet fyra olika uppgifter att fylla, nämligen att (1) underlätta likvärdig bedömning och betygsättning, (2) kontrollera måluppfyllelser, (3) påvisa starka och svaga sidor samt (4) verka förebildligt på bedömning, undervisning och lärande. Då Wedman anser att

---

<sup>26</sup> Måhl, P. *Vad krävs nu? – Tre vägar till den öppna högskolan*. HLS förlag, Stockholm 2004. Sid. 102 – 109.

<sup>27</sup> Måhl, P. *Vad krävs nu? – Tre vägar till den öppna högskolan*. HLS förlag, Stockholm 2004. Sid. 112

indelningen är absolut menar skolverket istället att ett prov kan fylla flera olika funktioner.<sup>29</sup> Ett annat intressant perspektiv belyses i skolverkets ”*Prövostena i praktiken*” (2004) Skolverket menar att även om man kan tro att öppna uppgifter, jämfört med slutna, är mer elastiska och mer angenäma för elever, så är det inte alltid fallet, utan det kan vara precis tvärt om.

Det har exempelvis framgått i en undersökning gjord av skolverket att öppna uppgifter, dvs sådana som löses på olika sätt och saknar facit, tycks framkalla mer stress och oro än slutna uppgifter.<sup>30</sup>

Undersökningen ger dock en tämligen positiv bild av den kunskapssyn som genomsyrar de nationella proven. De prövar långsiktiga kunskaper, förståelse, kommunikativa förmågor samt nyckelkvalifikationer som efterfrågas i samhälls- och arbetsliv.<sup>31</sup>

Göran Linde gör i *Kunskap och betyg* (2003) en genomgång av vad mätning är och vad bedömning och kunskap är. Författaren påstår att om skillnader i kunskaper utgörs av skillnader i sätt att tänka, förstå, resonera och lösa problem inom ett område, så kan skillnader i betyg endast grundas i kvalitativa bedömningar. Linde hävdar att även prov med mycket hög tillförlitlighet kan vara värdelösa om inte provet mäter det som avses att mätas. Desamma gäller om allt väsentligt innehåll inte täcks i provet.<sup>32</sup> Vidare menar Linde att bedömning kan vara informell då den är en del i den pågående undervisningen, genom att man lyssnar in hur eleverna tänker, uppfattar och förstår. Men den kan också vara formell och då ske i form av prov som skall användas för att sätta betyg.<sup>33</sup> Likt

---

<sup>28</sup> Wedman, I. *prov och provkonstruktion*, Utbildningsförlaget, 1988. sid.9 13f

<sup>29</sup> Skolverket, *Prövostena i praktiken –Grundskolans nationella provsystem i ljuset av användarens synpunkter*, Kalmar Stockholm, 2004.Sid 11.

<sup>30</sup> Skolverket, *Prövostena i praktiken –Grundskolans nationella provsystem i ljuset av användarens synpunkter*, Kalmar Stockholm, 2004.Sid. 81

<sup>31</sup> Skolverket, *Prövostena i praktiken –Grundskolans nationella provsystem i ljuset av användarens synpunkter*, Kalmar Stockholm, 2004.sid. 144.

<sup>32</sup> Linde, Göran, *Kunskap och betyg*. Studentlitteratur, Lund 2003. Sid. 24

<sup>33</sup> Linde, Göran, *Kunskap och betyg*. Studentlitteratur, Lund 2003 Sid. 25

Linde är det andra som har liknade tankar kring hur man mäter förmågan hos en individ. En av dessa är Peter Nyström. Han menar att poängen med att mäta kunskaper vid ett bedömningstillfälle eller ett prov är att man måste vara medveten om vad man mäter och varför man mäter just detta.

För att bli klar över syftet med bedömningen bör bedömaren ställa sig frågor om varför bedömningen görs överhuvudtaget och varför den görs just vid det specifika tillfället.<sup>34</sup>

Nyströms syn på bedömning avspeglar sig i hans avhandling *Rätt mätt på prov* (2004) där han hävdar att det kan vara väsentligt att skilja mellan lärandet och formativ bedömning å ena sidan och summativ bedömning å den andra. Nyström tycker att eleverna bör få möjligheten att lära sig utan att hela tiden bli bedömda för betygssättning, och de bör få ställa hur dumma frågor som helst utan att riskera betyget. Men eleverna ska också få veta vid vilken tidpunkt de förväntas ha skaffat sig god förståelse och uppnått de mål som utbildningen eftersträvar. Eftersom bedömningens slutsatser är direkt kopplade till bedömningens syfte, måste syftet klagöras för att valideringen ska vara möjlig.<sup>35</sup> Enligt Nyström syftar bedömningar i skolan ytterst till att främja lärandet, det är med andra ord ett läromedel. Detta blir helt uppenbart när det gäller både formativ och summativ bedömning. Den förstnämnda är en bedömning vilken görs mitt i en undervisningssekvens och som har till syfte att ge lärare och elever underlag för fortsatt undervisning och lärande, den andra summerar de kunskaper man har erhållit under undervisningen. Vidare hänvisar Nyström till Back och Wiliam som menar att forskningen mycket konsekvent har visat positiva effekter av formativ bedömning av elevernas lärande. Men även summativa bedömningar, som syftar till att sammanfatta utfallet av en

---

<sup>34</sup> Nyström, Peter *Hur betygsätter man en verkstad? fyra frågor ger rättvisare betyg. Sid 153*

<sup>35</sup> Nyström, Peter *Rätt mätt på prov – Om validering av bedömning i skolan*, Avhandling 2004:402006, Umeå universitet, Umeå, 2004 sid. 12.

undervisningssekvens, är ytterst till för lärandets skull<sup>36</sup>. I sin avhandling belyser Nyström Skolverkets syn på provning. Han påvisar där att Skolverket menar att de nationella provens betydelse har förskjutits från att ha varit ett betygsstödjande instrument med fokus på lärarens yrkesutövning, till att bli ett utvärderingsinstrument för olika administrativa nivåer, och från att vara ”kunskapsbedömning *för* lärande” till att bli ”kunskapsbedömning *av* lärande”.<sup>37</sup>

Enligt Nyström har en sådan perspektivförskjutning relevans för validering av de nationella proven.<sup>38</sup> Nyström påpekar också att hur pass giltig en bedömning är har bland annat att göra med vilken kunskapssyn som är den rådande för tiden, vad det står i läroplanen, samt som nämndes inledningsvis, vad som är syftet med bedömningen.<sup>39</sup>

Arja Virta har liknade tankar kring bedömning och utvärdering. Hon utgår ifrån att det borde vara möjligt att evaluera saker som är varaktiga, saker som kan återspegla individens historietänkande. Hon pekar på den kognitivistiska/kunskapsmässiga inlärningsforskningen har börjat ställa nya krav på evalueringen. Enligt den kognitivistiska synpunkten borde evalueringen fokusera på förmågan att använda kunskaper, och att kunna tillämpa, argumentera och lösa problem. Detta i stället för att evaluera faktainnehållet. Faktakunskaper ger inte bevis på utveckling av dessa färdigheter. Virta är kritisk mot det allmänna sättet att värdera inläring då det mäter sådan kunskap som är av mindre betydelse för individen, dvs som har aktiverats och lärts in endast för provet. Hon menar att det är lätt att utarbeta ett prov som förutsätter att eleven kommer ihåg historiskt faktainnehåll och betygsätta på denna grund, men med denna metod blir

---

<sup>36</sup> Nyström, Peter *Rätt mätt på prov – Om validering av bedömning i skolan*, Avhandling 2004:402006, Umeå universitet, Umeå, 2004 sid. 13.

<sup>37</sup> Skolverket. *Det nationella provsystemet - vad, varför och varthän?* (DNR01 – 2003:2038). Stockholm, skolverket. 2003. sid. 122

<sup>38</sup> Nyström, Peter *Rätt mätt på prov – Om validering av bedömning i skolan*, Avhandling 2004:402006, Umeå universitet, Umeå, 2004 Sid. 18

<sup>39</sup> Nyström, Peter *Hur betygsätter man en verkstad? fyra frågor ger rättvisare betyg. Sid 150*

evalueringen ensidigt.

Vi fortsätter diskussionen med att poängtera vikten av att lärare måste vara medvetna om vad det är man vill evaluera genom prov i historia. Hon betonar skillnaden mellan att rätta provsvar med avseende på detaljkunskaper och att se till hur svaret är uppbyggt. Man bör alltså lägga vikt vid svarens struktur och undersöka huruvida de visar prov på reelltillägnade historiekunskap.<sup>40</sup>

Avslutningsvis skall här redogöras för Skolverkets ståndpunkt när det gäller storskaliga bedömningar som Skåneprovet. När det gäller storskaliga bedömningar är syftet vanligtvis mer uttalat än vid bedömning i klassrummet, och de svenska nationella proven är ett aktuellt svenskt exempel.<sup>41</sup> Det övergripande syftet med kursproven är att de ska realisera tanken bakom de nationella styrdokumenterna och bidra till att öka likvärdigheten i betygssättningen över landet.

”Det nationella provsystemet syftar till att ge lärare stöd vid diagnostisering och betygssättning av elevernas kunskaper för att därigenom skapa förutsättningar för bedömningsgrunderna ska bli så enhetliga som möjligt över landet”.<sup>42</sup>

---

<sup>40</sup> Virta, Arja ”Evalvering, kunskap och historieuppfattning” i *Historiedidaktik*, red av Christer Karlegård och Klas-Göran. Studentlitteratur, Lund 1997 sid. 163 -182.

<sup>41</sup> Se skolverkets hemsida; <http://www.skolverket.se>, 2005-05-27.

<sup>42</sup> Se skolverkets hemsida; <http://www.skolverket.se>, 2005-05-27.

### **3.1 Vad säger de nationella styrdokumenterna?**

De nationella styrdokumenterna (vilka även kallas för måldokument) skall enligt skollagen styra verksamheten i skolan. Tanken bakom denna styrning är att detaljbestämmelser skall undvikas och att kommunernas samt skolornas frihet skall vara så stor som möjligt.<sup>43</sup>

Styrdokumenterna innehåller läroplaner för de frivilliga skolformerna (Lpf 94 ). Läroplanerna skall tillsammans med skollagen styra verksamheten i skolan. Därför är alla som arbetar inom skolan juridiskt förpliktade att följa såväl skollagen som läroplanerna. Det är alltså av intresse att närmare belysa innehållet i läroplanerna i relation till hur historieundervisningen bedrivs ute i skolorna. Det finns i läroplanen för gymnasieskolan en mängd huvudområden som berörs. Dessa inkluderar bl. a. kunskapssyn, normer och värden, elevernas ansvar och inflytande samt bedömning och betyg. För vart och ett av dessa huvudområden markerar läroplanen mål samt riktlinjer för arbetet. Målen är huvudsakligen av två slag, dels mål som skolan skall eftersträva att eleverna uppnår, dels mål som skolan ska se till att alla elever kan uppnå. Det framgår tydligt vem läroplanens budskap riktar sig till och vem som därmed bär ansvaret. Kursplanerna kompletterar läroplanen och anger målen för undervisningen i varje enskilt ämne.<sup>44</sup>

### **3.2 Kursplanerna i historia**

A-kursen i historia är en gemensam kurs på samhällsvetenskapsprogrammet, estetiska programmet och naturvetenskapsprogrammet. Kursen finns även på den gymnasiala vuxenutbildningen. Enligt kursplanerna syftar utbildningen i

---

<sup>43</sup> Skollagen är stiftad av riksdagen och innehåller de grundläggande bestämmelserna om utbildningen inom alla skolformer. I skollagen finns också bestämmelser om vilka grundläggande krav som ställs på kommunerna. Se t ex SFS 1991 :1111

<sup>44</sup> Se skolverkets hemsida; <http://www.skolverket.se>, 2005-05-27.

historieämnet till att både i det korta och det långa perspektivet skapa sammanhang och bakgrund för individer och samhällen. Vidare skall kursen även fördjupa förståelsen av skeenden och företeelser över tiden och i rummet, såväl inom vardagslivshistorien som storpolitikshistorien. De historiska studierna skall också visa och kartlägga olika krafter som påverkar samhällen och människor.

I kursplanerna för historia A nämns att ämnets syfte är att skapa en historisk medvetenhet, ett kritiskt tänkande och ett analytiskt betraktelsesätt. I A-kursen i historia finns det en rad olika utvecklande mål som skolan i sin undervisning skall sträva efter.<sup>45</sup>

- Eleven bör alltså utveckla kunskaper om historiska strukturer, utvecklingslinjer och förändringsprocesser som ger sammanhang och bakgrund för individ och samhälle.
- På basis av det historiska arvet utveckla en trygg och demokratisk identitet.
- Fördjupa sitt historiemedvetande och utveckla sin förmåga att anlägga historiska perspektiv i studierna inom ämnet.
- Fördjupa sina historiska kunskaper för att underlätta förståelsen av nutiden, underbygga ställningstaganden och skapa handlingsberedskap inför framtiden.
- Utveckla förståelse av historiska företeelsers och skeendens bakgrund och samband, vare sig det gäller storpolitik eller vardagsliv.
- Utveckla en förmåga att bedöma tillförlitlighet och värde hos olika texter, bilder, medier och andra källor.
- Utveckla förmågan att självständigt resonera och föra ett samtal utifrån ett historiskt perspektiv.<sup>46</sup>

---

<sup>45</sup> Se myndighet för skolutvecklings hemsida; <http://www.skolutveckling.se>, 2005-09-15

<sup>46</sup> Se myndighet för skolutvecklings hemsida; <http://www.skolutveckling.se>, 2005-09-15



Då regeringen i april 2004 överlämnade propositionen 2003/04:140 *Kunskap och kvalitet – elva steg för utvecklingen av gymnasieskolan (prop.) till riksdagen* menade man att skolverket borde ges i uppdrag att i avvaktan på riksdagens ställningstagande förbereda för de förändringar som föreslogs i propositionen.<sup>47</sup>

I denna gymnasieproposition föreslås en ny kärnämneskurs i historia, omfattande 50 gymnasiepoäng. Enligt skolverket skall kursen dels ge en bakgrund till förståelsen av vår egen tid och vår omvärld, dels ge insikter i kritiskt tänkande och granskning av uppgiftskällor. Införandet av historia som kärnämne innebär emellertid inte att ämnets omfattning i poäng minskar på de program och inriktningar, där ämnet historia redan är obligatoriskt. Enligt propositionen bör skolverket har utarbetat en kärnämneskurs i historia omfattande 50 gymnasiepoäng, samt kursplaner för påbyggnadskurser i ämnet.<sup>48</sup>

### **3.3 Sammanfattning och slutsatser.**

Mot bakgrund av de teoretiska ståndpunkterna kring kunskapssyn, prov och utvärdering som presenteras i detta examensarbete kan några inledande observationer göras. Det kan inom forskningen tydligt skönjas en tendens att förespråka en kvalitativ och summativ bedömning. Per Måhl förespråkar kunskapsstandardmodellen, som syftar till att avgöra om en viss elev har nått en viss kunskapsstandard. Göran Linde har liknade tankesätt eftersom han menar att om skillnader i kunskaper utgörs av skillnader i sätt att tänka, förstå, resonera och lösa problem inom ett område, kan skillnader i betyg endast grundas i kvalitativa bedömningar. Liknade tankegångar delas av både Peter Nyström och Arja Virta. Nyström anser att en summativ bedömning syftar till att sammanfatta utfallet av en undervisningssekvens, och att den ytterst är till för lärandet. Virta menar att det

---

<sup>47</sup> Skolverket, Bilaga till regeringsbeslut 2004-09-02, nr 8

<sup>48</sup> Skolverket, Bilaga till regeringsbeslut 2004-09-02, nr 8

borde vara möjligt att utvärdera varaktiga saker som kan återspegla individens historietänkande. Vidare tror hon att faktakunskaper inte ger bevis på utveckling av dessa färdigheter. En intressant tankegång är den som framkommer i skolverkets undersökning av nationella prov vilken indikerar att öppna uppgifter tycks framkalla mer stress och oro än slutna uppgifter. Kan detta vara en anledning till att elever är negativt inställda till ett examensprov, då de tidigare inte haft ett liknade prov samt att de kanske inte känner till syftet med ett sådant prov?

Det råder därmed ingen tvekan om att dessa forskare skulle vilja se en skola med kvalitativa ideal, vad gäller undervisning, examination, betygssättning och utvärdering. Dessutom tycker man att en summativ validering av en individs kunskaper ger den mest rättvisa bilden av vad denna har lärt sig.

Av de mål som beskrivs i kursplanen för A-kursen i historia skulle samtliga med undantag för ett - *På basis av det historiska arvet utvecklar en trygg och demokratisk identitet* - kunna valideras i ett prov. De övriga målen som skulle kunna prövas finns med på Skåneprovet i historia. Provets innehåll har utformats så att det har en klar förankring i den nationella kursplanen genom dess målbeskrivning för historia A-kursen. Provet påvisar således om eleverna har nått upp till målen.

Vidare är Skåneprovet konstruerat enligt de värderingar som presenterats i kapitel två och tre, när det gäller prov och bedömningar. Provet mäter inteelevernars enskilda faktakunskaper utan prövar kvalitetsskillnader i individernas förmåga att förstå något. Det är alltså elevernas kvalitativa kunskaper i ämnet som mätts i Skåneprovet. Detta sker genom en summativ bedömning då Skåneprovet är ett slutprov för A-kursen i historia. Skåneprovet är också ett steg i den riktning som utbildningsdepartementet förespråkar och som dessutom återfinns i skollagen.

## **4. Enkätundersökningen**

Här följer en presentation av enkätundersökningen och uppföljningen av provresultatet. Utfallet och sambanden åskådliggörs i tabeller eller diagram. Först presenteras resultaten från elevundersökningen, via enkäten som utgick till tolv olika klasser på fyra olika skolor. Det absoluta beräkningsantalet är följaktligen 290 stycken enkäter. En viss differens förekommer eftersom alla elever inte valt att svara på samtliga frågor. Detta är dock av ringa betydelse och påverkar inte resultatet i denna undersökning. Då olika lärare rättade provet har tyvärr inte något enhetligt betygsvärde på provet kunnat sättas. Detta har tyvärr inneburit att det i denna undersökning inte varit möjligt att analysera eventuella likheter eller olikheter mellan de olika skolorna eller de olika programmen.

### **4.1 Vad tyckte eleverna om det gemensamma slutprovet i historia?**

Det råder både delade meningar och, i viss mån, enhetliga tankar bland elevernas åsikter om provet. Resultaten från enkäterna redovisas här i samma följdordning som enkäten. Eleverna tillfrågades inledningsvis vad de ansåg om provets tidsåtgång.

Diagram 1. Elevernas skrivnings tider i antal fördelat över provets tidsåtgång.

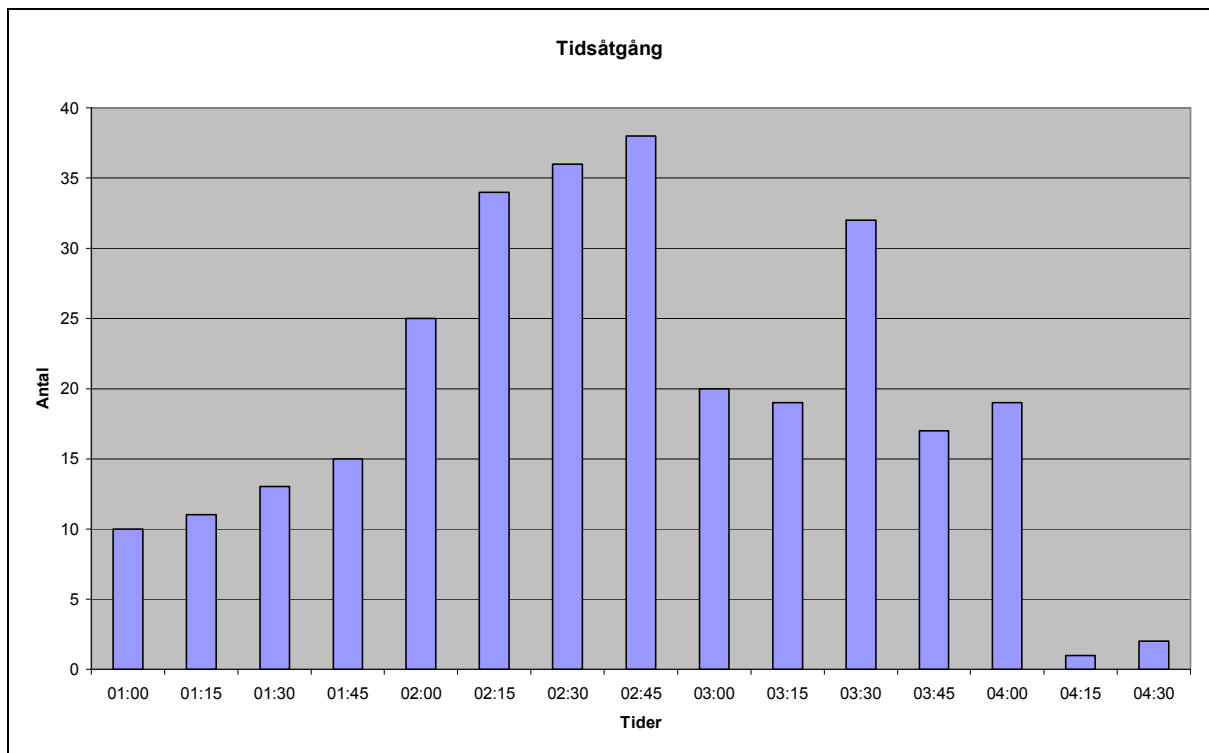


Diagram 1.

Majoriteten av eleverna (205 stycken) lämnade in provet inom två till fyra timmar (se diagram 1). Det var huvudsakligen samma elever som ansåg att skrivningstiden var lagom i relation till provet, när de tillfrågades om vad de ansåg om skrivningstiden. Av de 290 elever som skrev provet svarade 212 elever att skrivningstiden var lagom i relation till provet. Endast 29 ansåg att den var för kort och 49 menade att den var för lång. Av de 29 eleverna som ansåg att provtiden var för kort utnyttjade endast 10 hela skrivningstiden. Avvikelserna var för övrigt jämnt fördelade könsmässigt och mellan de olika programmen.

Eleverna tillfrågades om de trodde att provet skulle ge en rättvis bild av A-kursen  
Diagram 2. Tycker/tror du att ett prov för hela A-kursen i historia kan ge en rättvis  
bild av vad du lärt dig?

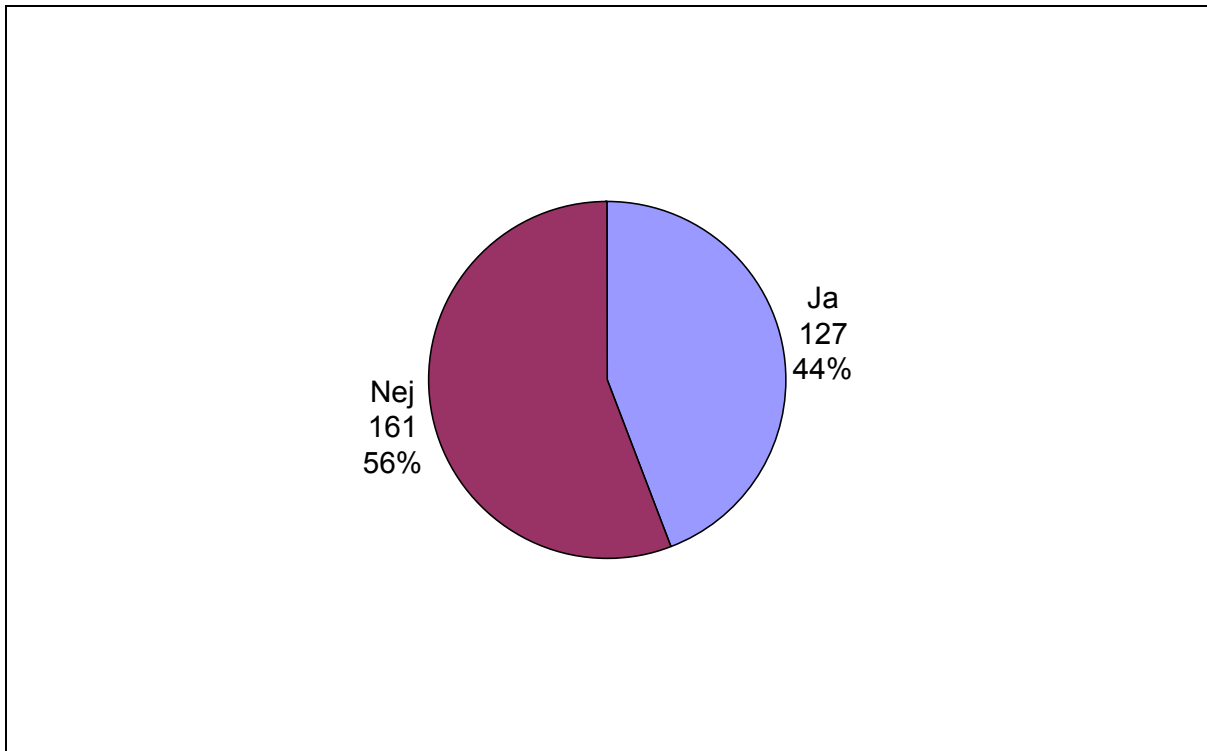


Diagram 2

Av eleverna svarade majoriteten, 161 stycken, nej på frågan om de tyckte att ett prov likt detta över hela A-kursen kunde ge en rättvis bild av vad man hade lärt sig. 127 stycken ansåg att det gav en rättvis bild.

Eleverna tillfrågades om de trodde att provet motsvarade den A-kurs som de hade läst:

Diagram3. Tycker du att provet motsvarar den A-kurs du har läst?

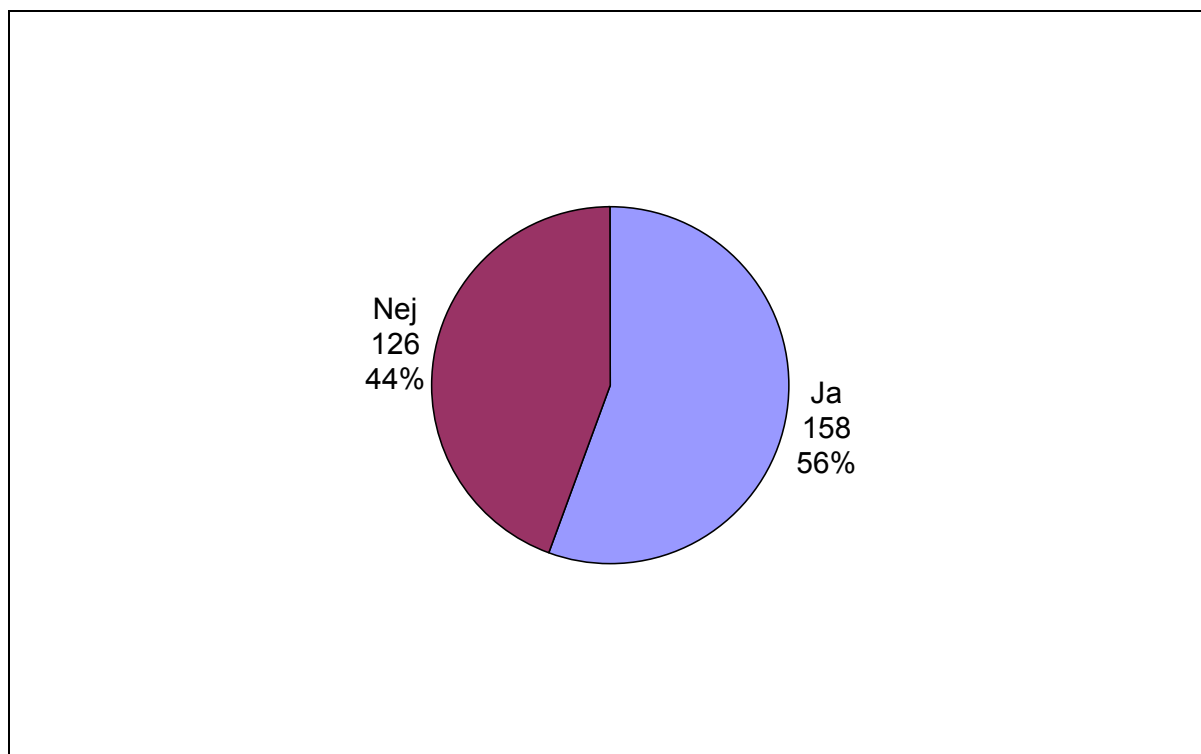


Diagram 3

Anmärkningsvärt är att 158 stycken menade att provet motsvarade den A-kursen de hade läst mot 126 stycken som inte höll med om detta. Alltså samma antal som inte tyckte att det gav en rättvis bild ansåg att det motsvarade den kurs de hade läst.

Eleverna tillfrågades också om helhetsintrycket av provet, 188 tyckte det var bra, men 87 stycken menade att de fått ett dåligt helhetsintryck.

Diagram 4. Vad är ditt helhetsintryck av provet?

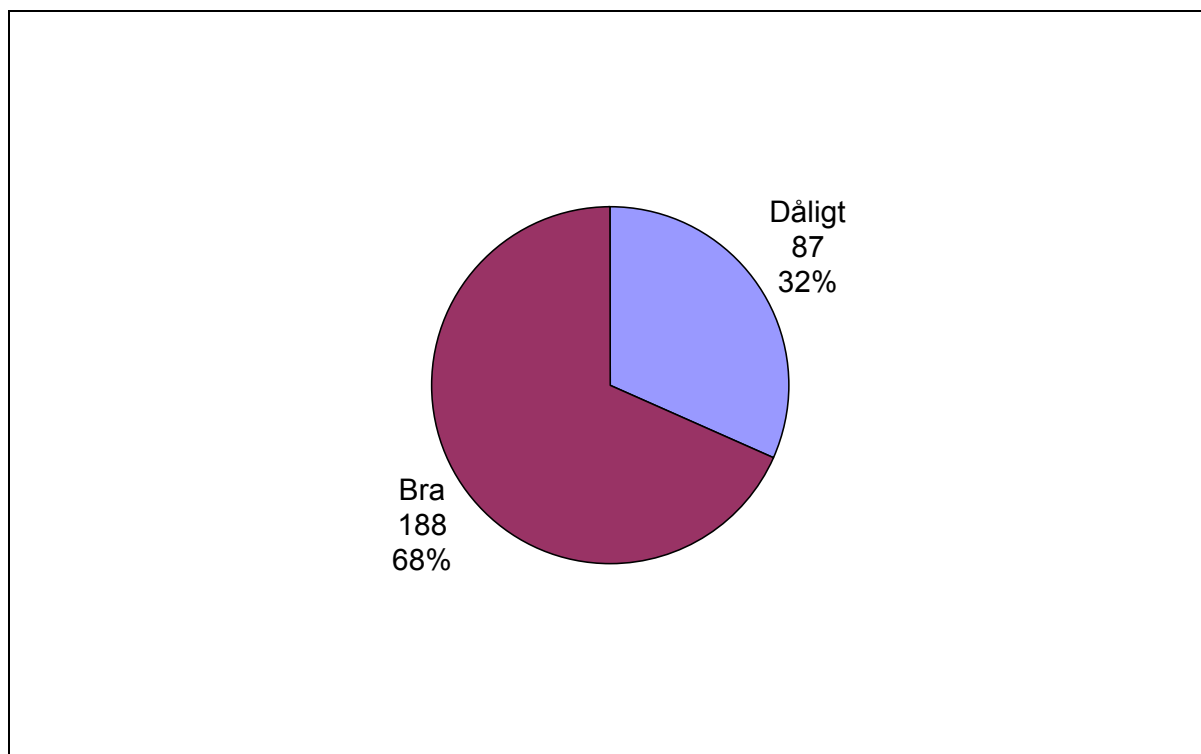


Diagram 4

Eleverna tillfrågades vad de ansåg om ett prov på hela A-kursen i historia:

Diagram 5. Vad tycker du om att ha ett prov för hela kursen i historia?

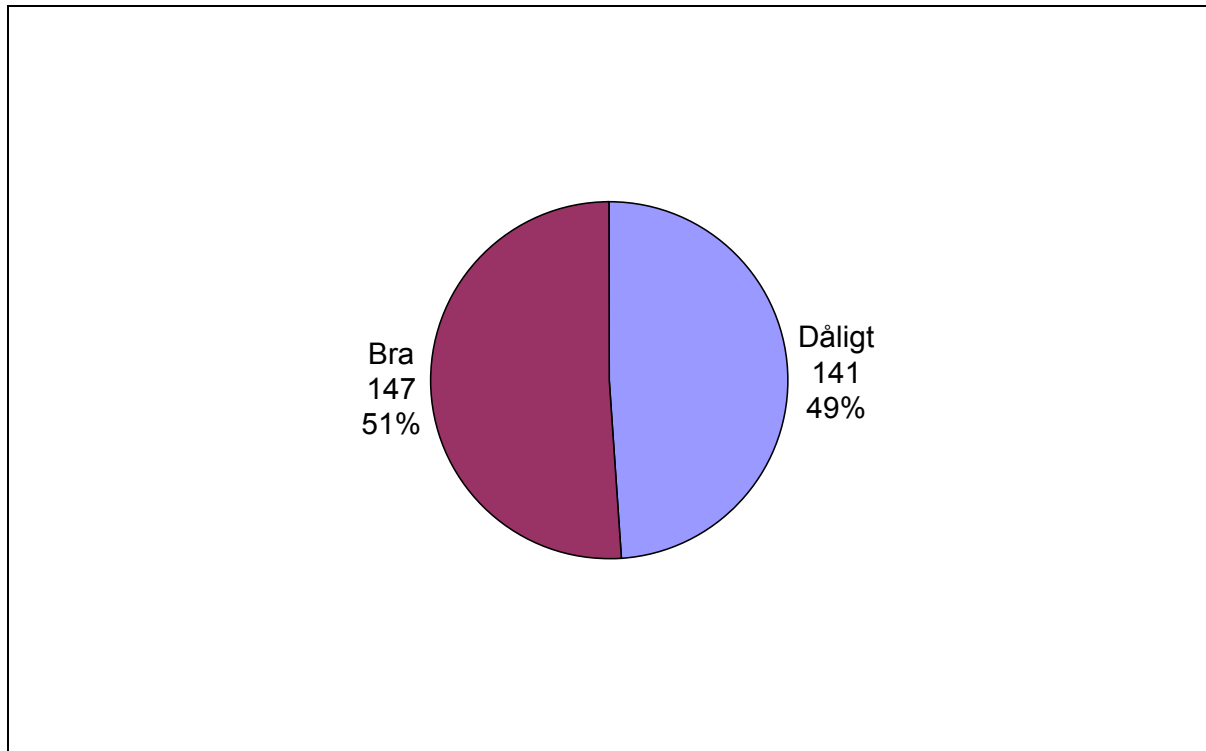


Diagram 5

Den jämnaste fördelningen var mellan de som tyckte att det var bra respektive dåligt att ha ett prov för hela A-kursen i historia. 147 ansåg detta som något bra medan 141 tyckte det var dåligt.

Av de kommentarer som eleverna framför i den del som följde, där de fick motivera sin åsikt, går det att urskilja ett par avgörande orsaker till de olika inställningarna. De som är positivt inställda till provet anser att provet är bra därför att det ger en rättvis bild av den kunskap de har lärt sig. Motiveringen till detta är bl.a. kommentarer som *"Detta är inte ett prov som man kan plugga in, antingen kan man det eller så kan man det inte."*, *"Det visar vad man har lärt sig"*  
Här finns även en del som anser att det blir ett rättvisare betyg både för den



enskilde individen men också för hela kollektivet. *”Ett nationellt prov är alltid bra det ger mer rättvisa betyg i hela landet.”*, *”Ger möjlighet till jämförelse”*, *”Det ger en bild av gymnasieelevernas kunskaper”*, *”Det blir lika för alla demokrati”*, *”Bra för det ger en helhetsbild”*, *”Jag tycker det är bra att man får visa att man lärt sig övergripande och att man själv ska kunna dra samban”* samt *”Alla får en chans till ett rättvist betyg”*. (sic)

De negativa inställningarna motiverades först och främst med att det helt enkelt är för mycket att lära sig på en gång och att det är bättre med många små prov *”Det är så himla mycket”* eller *”Många små prov är bättre än ett stort”*, *”det är för mycket att läsa in och ha i huvudet och sen kan alla ha en dålig dag”*. Genomgående är också att man inte vet vad man ska läsa på innan provet: *”Orolig innan vet inte hur man ska läsa vet ju inte ens hur provet ska se ut”*, *”Man borde få reda på lite mer speciellt hur provet skulle va”*. Vissa tyckte helt enkelt att provet inte var rättvist då undervisningen varierar mellan lärare och skolor, *”alla läser olika saker hos olika lärare”*, *”Alla kan olika mycket om olika saker, ”kursen är så stor och varierande mellan olika klasser om vad man har lärt sig”*, *”alla läser olika historia och kan olika mycket om olika saker. ”Alla läser olika saker så det blir svårt att göra ett prov som passar alla skolor”*.

#### **4.2 Vad tyckte eleverna om de olika delarna av provet**

Eleverna hade huvudsakligen en positiv inställning till de olika delarna av provet. Detta avspeglas i att 218 ansåg att de två olika historiska tidslinjerna i del A var bra, och endast 82 menade att denna uppgift var dålig.

Kommentarer till uppgiften var övervägande positiva som *–enkel och bra, intressant, kul, roligt och lätt*.

Det fanns också elever som menade att det var en viktig uppgift, att kunna visa att man hade en tidsuppfattning. Den enda negativa kritiken som riktades mot

uppgiften var att bilderna var otydliga.

Majoriteten av eleverna valde tidslinje A, det var hela 202 stycken som valde denna mot bara 82 som valde tidslinje B.

Diagram 6. De kvinnliga elevernas val av tidslinjer i uppgift A

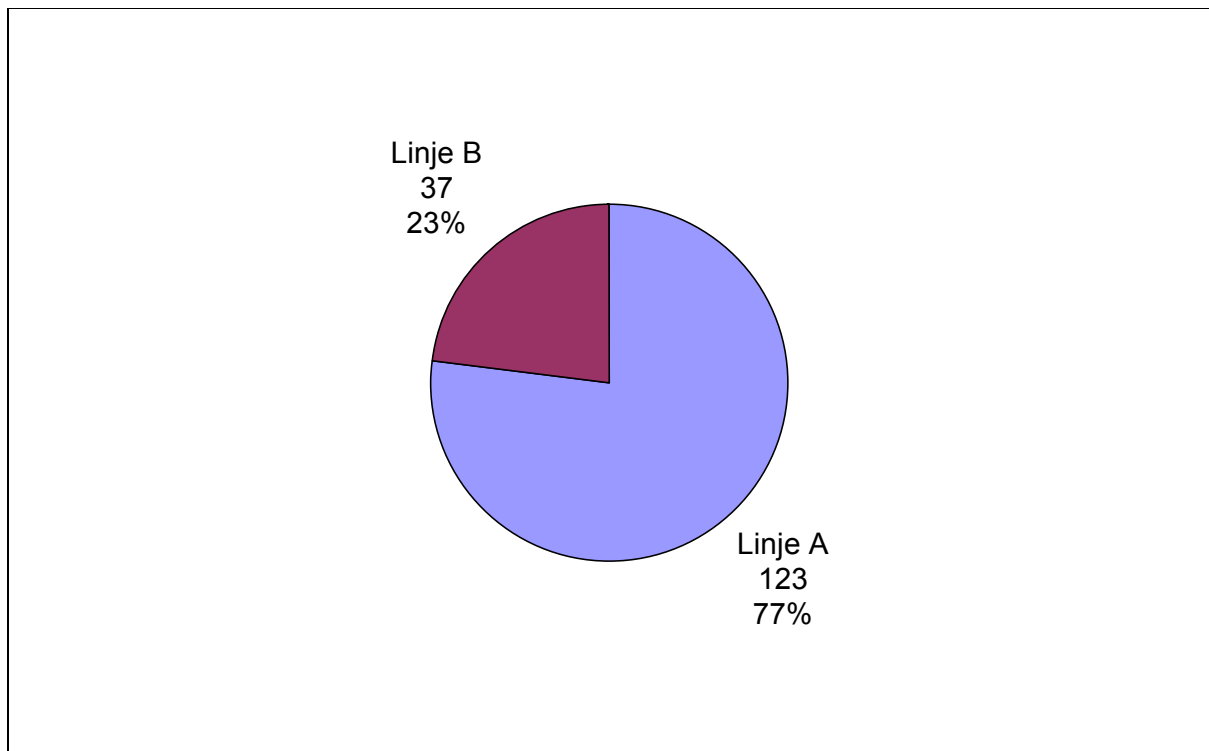


Diagram 6

Vid konstruktionen av de olika tidslinjerna fanns en könsaspekt. Tidslinje A innehöll bilder vilka kunde tänkas rikta sig till kvinnor medan tidslinje B huvudsakligen omfattade bilder vilka kunde tänkas tilltala män. Tidslinje B innehöll bilder på soldater, båtar, tåg och bilar, medan tidslinje A visade människor exempelvis arbetande kvinnor, revolterande kvinnor samt koncentrationslägersfångar i form av kvinnor och barn.

De flesta kvinnor såväl som män valde tidslinje A. Detta var inte det resultat som förväntades av upphovsmannen till uppgiften.

Diagram 7. De manliga elevernas val av tidslinjer i uppgift A

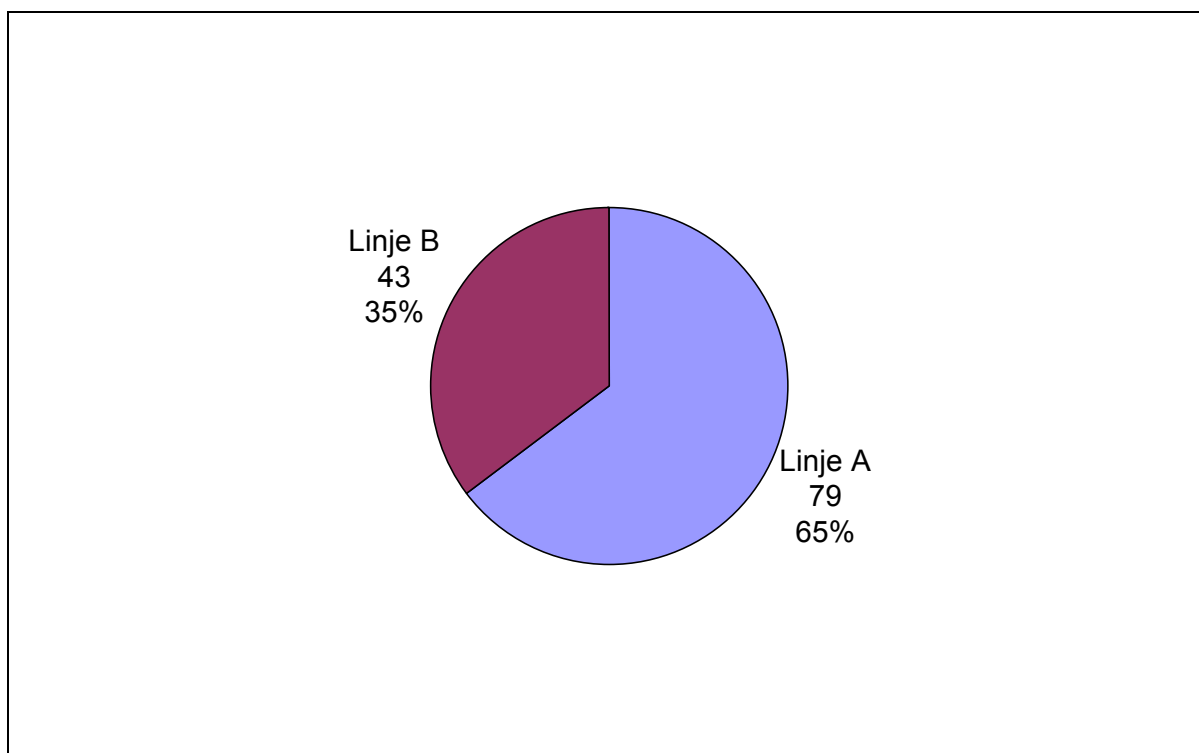


Diagram 7

Av de kommentarer som finns i enkäten går det inte att återfinna någon förklaring till varför de flesta valde tidslinje A i de kommentarer som finns i enkäten. De vanligaste svaren är, ”att den såg lättast ut,” eller, ”att man kände igen flest bilder och hade störst kunskap om dessa.” Detta svar återfinns både för tidslinje A och tidslinje B. Då 10 elever skrev båda tidslinjerna innebär detta att antalet skrivande på just denna fråga uppgick till 300 stycken, därav ett högre tal än antalet deltagande.

Elevernas uppfattning om de två obligatoriska frågorna i del B

Diagram 8. Vad tyckte eleverna om uppgift 1?

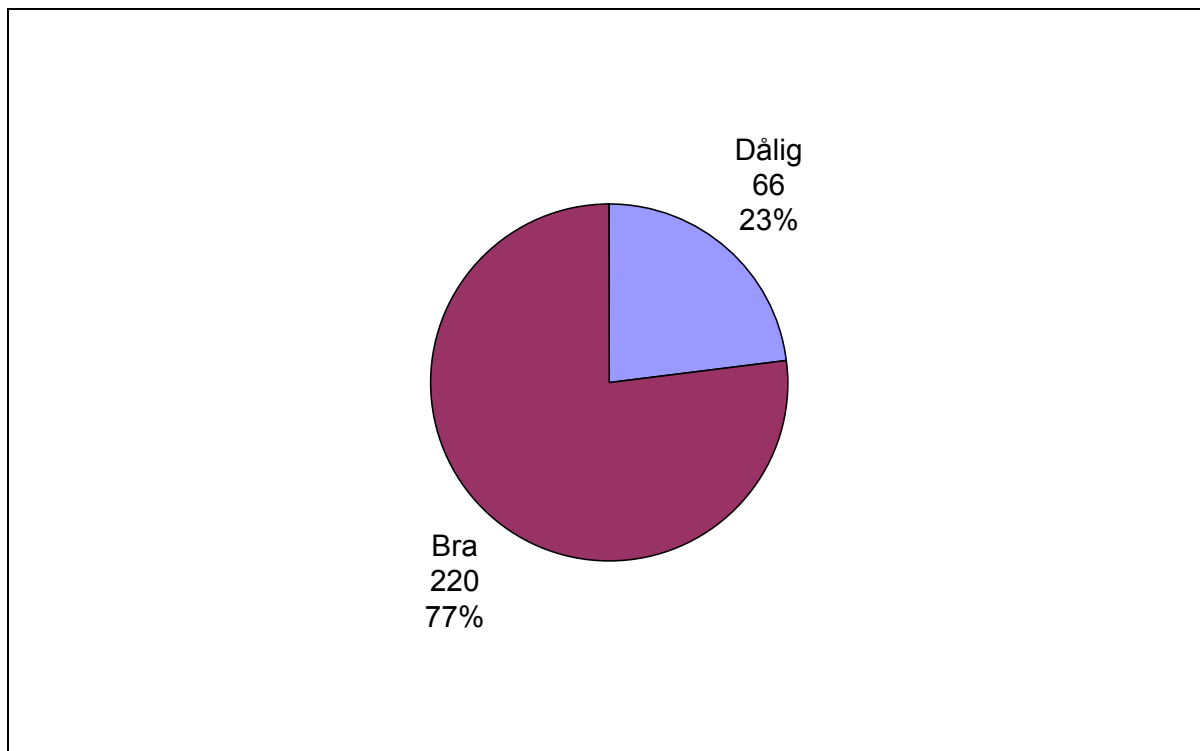


Diagram 8

Diagram 9. Vad tyckte eleverna om uppgift 2

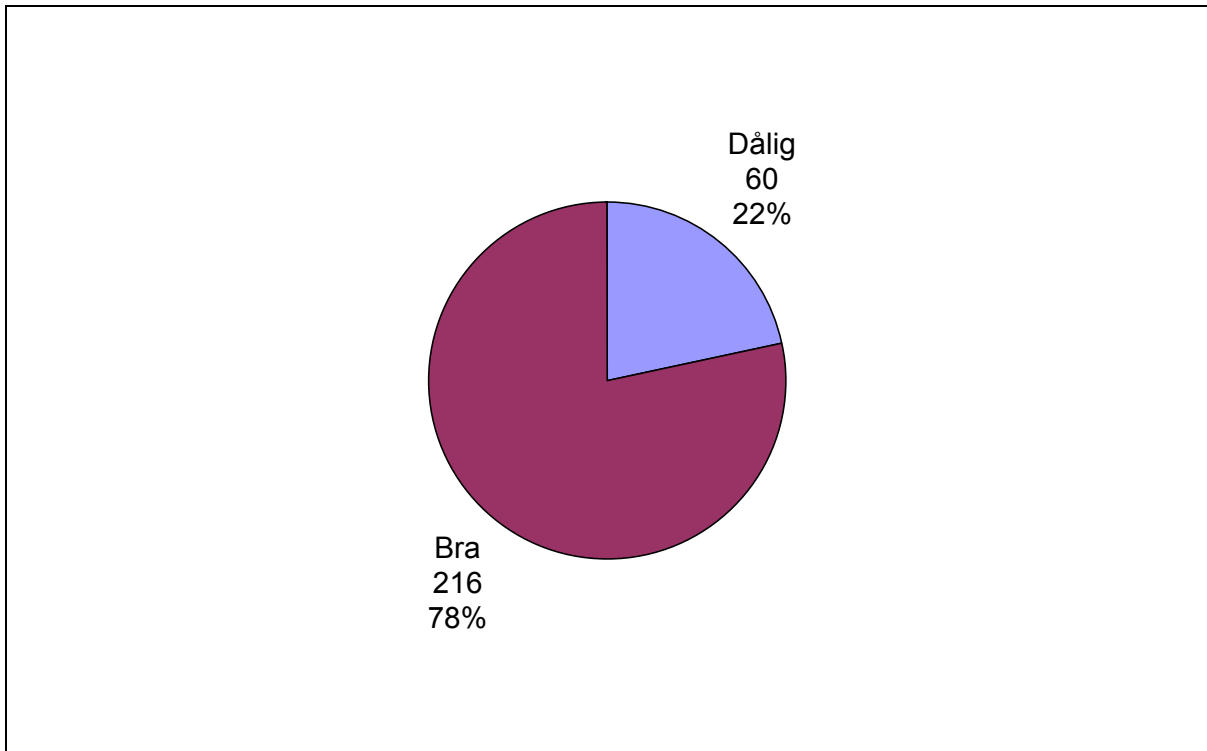


Diagram 9

På de två obligatoriska frågorna i del b var det också en övervägande positiv attityd som avspeglades — 202 elever menade att uppgift 1 med diagram var bra, och 66 tyckte att den var dålig. Likaså i uppgift 2 som handlade om historiesynen där 216 av eleverna var positiva till uppgiften mot 60 som inte tyckte att det var en bra uppgift.

Artikeln om svenskhet i del c var den del av provet vilken majoriteten av eleverna uppfattade som negativ. Enbart 119 av eleverna svarade att den var bra, medan 160 tyckte att den var dålig. De negativa kommentarerna till uppgiften var framförallt att detta inte hörde hemma i en A-kurs i historia utan snarare i ett svensk- eller samhällskunskapsprov. Vidare menade många att den var ”*tråkig, konstig och svårförstådd*”. Men det fanns även positiva kommentarer: ”*intressant, roligt och*

*bra att man fick ha en egen åsikt och dra egna slutsatser”.*

En hypotes som framträder vid analysen av data är att eleverna som inte ansåg att provet gav en rättvis bild av vad de hade lärt sig på A-kursen även ansåg att artikeln om svenskhet var dålig.

Elevernas attityder till prov för hela A-kursen korskört med deras inställningar till artikeln om svenskhet.

Diagram 10. Andelen som tyckte att ett prov för hela A-kursen i historia gav en rättvis bild Ja/Nej, korskört med andelen som tyckte att uppgiften om svenskhet var

Bra/Dålig

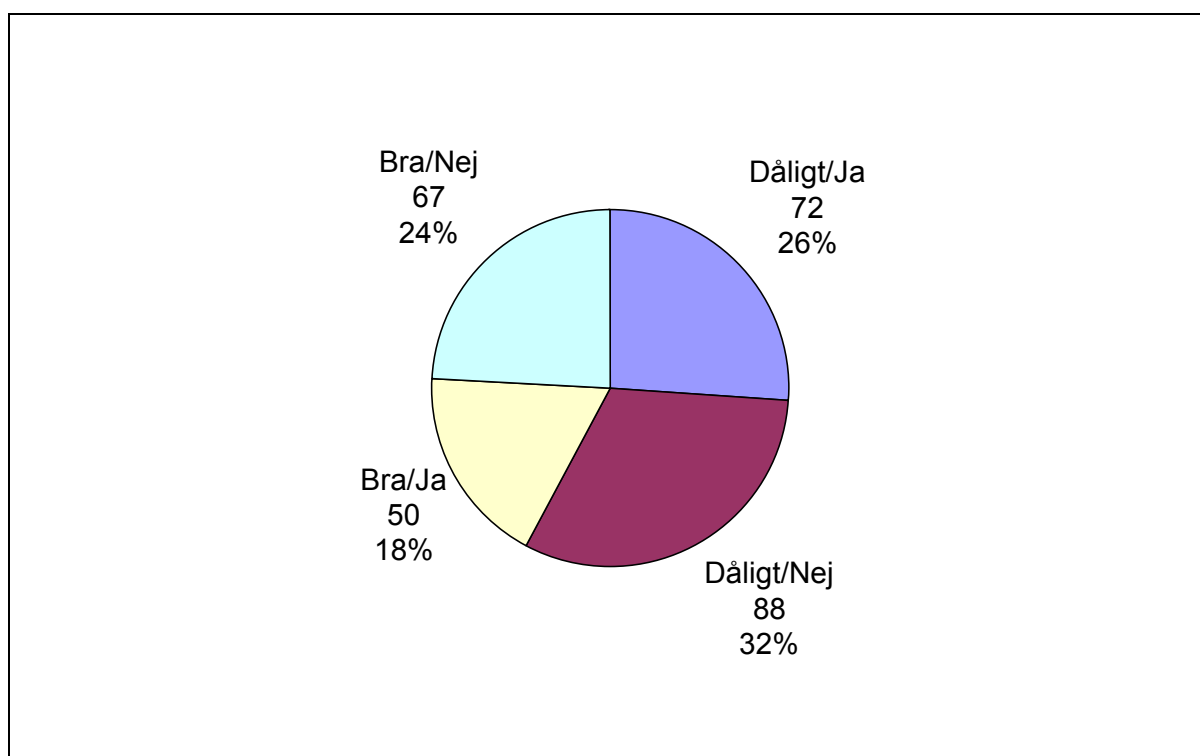


Diagram 10

Denna hypotes stämde inte. Detta då det råkade en relativt jämn fördelning mellan alla variabler (se diagram 10).

Diagram 11. Elevernas mest frekventa val i del D

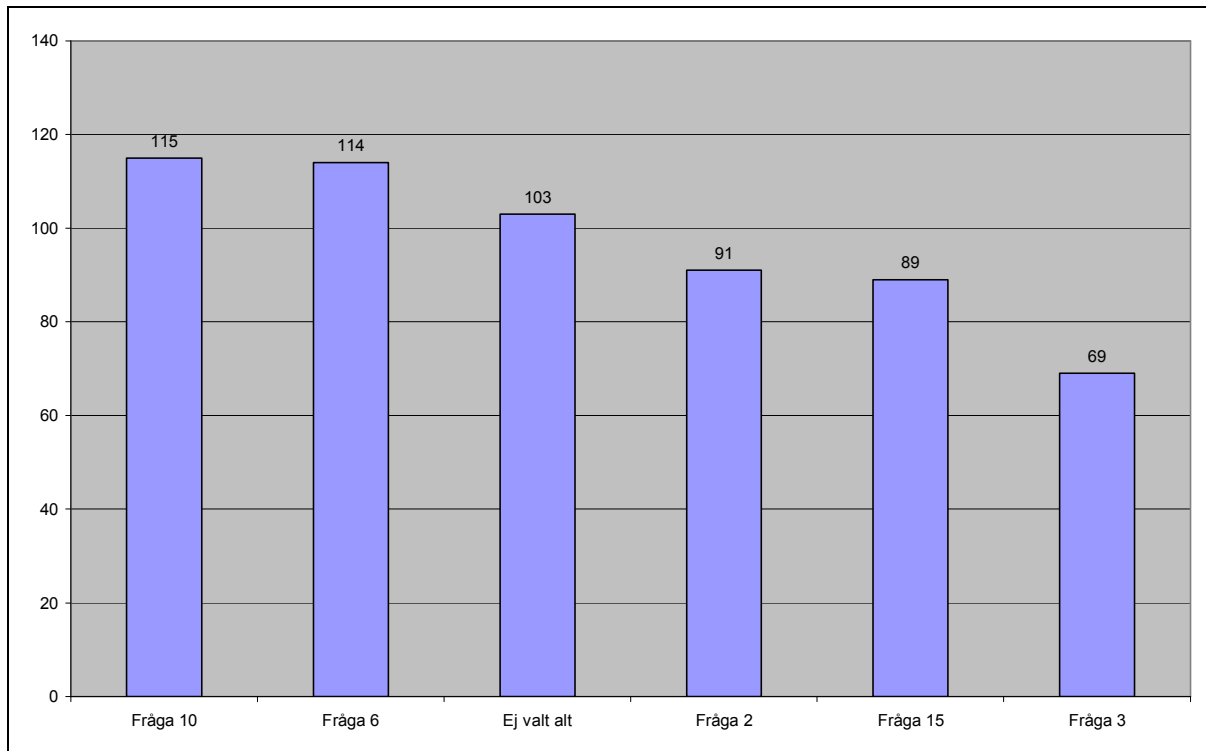


Diagram 11

I del d fick eleverna välja att svara på 3 frågor utav 15 möjliga. En del av dessa frågor var uppdelade i a eller b-alternativ, vissa a till h vilket resulterade i att eleverna sammanlagt kunde välja mellan 32 olika uppgifter. De frågor som flest elever valde att svara på var fråga 10 (115 st) som handlade om industrialiseringen och fråga 6 (114 st) där fokus låg på kolonialismen. Hela 103 stycken valde att inte svara.

Efter blankt svar var det fjärde valet fråga 2 som likt det sista valet i fråga 3 behandlade antiken. I fråga 15 kunde eleverna välja bland 8 uppgifter på temat ”Verk som förändrade världen”.

Anledningen till att eleverna valde just dessa uppgifter motiverades med att man framförallt kände igen det från A-kursen (148st), samt att man hade ett personligt

intresse rörande frågan (136st). Endast ett fåtal (38st) angav att de kände igen frågorna från tv program, film annan media eller data.

Elevernas val av den källkritiska frågan i del D

Diagram 12. Andelen som valde Cuba respektive Norden i del D

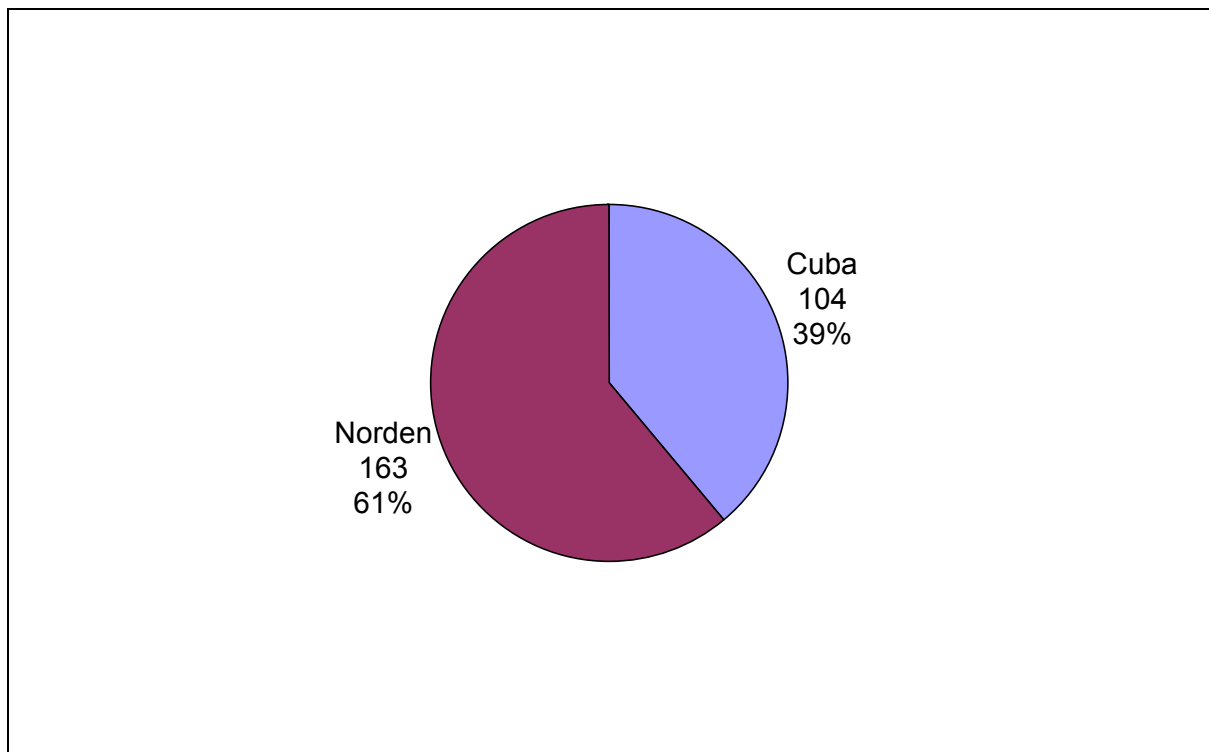


Diagram 12

I den sista delen E i avsnittet som prövade den källkritiska förmågan valde de flesta eleverna nordisk historia framför allmän historia efter 1945. Det var 163 stycken som valde "Valdemar den store blir kung" och 104 stycken som valde "Kubakrisen".

En anledning till att flest valde Norden kan vara antalet källor. Det fanns tre källor till texten om Norden, jämfört med texten om Kubakrisen, där det fanns sex källor. I kommentarerna till enkäten nämndes framför allt två orsaker till att man valt Norden framför Kubakrisen, nämligen att det verkade "lättare". Förklaringen till detta var att det var mindre text, och att man inte "hade hunnit med den längre



texten”.

De huvudsakliga motiveringarna bland de som valde Kubakrisen var att de ansåg att det verkade ”intressantast” av de två alternativen samt att ”det ligger närmare tidsmässigt”.

### **4.3 Vad tyckte de undervisande lärarna om det gemensamma slutprovet i historia?**

Av de medverkande lärarna fyllde 6 stycken i utvärderingsenkäten om provet.

Det som framgick av svaren var att en övervägande del tyckte att provets omfattning var för stor. Endast en menade att det var bra ”då det behövdes för att täcka hela A-kursen”. Majoriteten ansåg att svårighetsgraden på provet hade varit lagom. Alla var överens om att provet överensstämde med A-kursen.

Samtliga lärare menade också att provets rättningskriterier var dess svaghet. Man tyckte att totalbedömningen av elevernas insats var omöjlig att göra utifrån rättningsmallen. Några frågor bedömdes med poäng medan andra bedömdes med bokstäver, vilket resulterade i en oklarhet i hur tungt de olika delarna vägde.

Vidare tyckte man att alla lärare bedömde olika. På frågan varför man hade valt att medverka, var det tre saker som lärarna poängterade. Dels rättviseperspektivet, att betygssättningen kunde bli rättvisare, detta mot bakgrund av att de nuvarande målrelaterade betygen resulterat i 20,0 problematiken,<sup>49</sup> dels ansåg lärarna att det hade lett till en statushöjning av historieämnet, och slutligen att man får ett forum för att diskutera ämnet, kursmål och ämnesdidaktik. Det sistnämnda gav både ett positivt utbyte och en inspiration.

### **4.4 Vad tyckte de undervisande lärarna om de olika delarna av provet?**

---

<sup>49</sup> 20,0 problematiken innebär att så många sökande till högskoleutbildningen har 20.0 poäng att lottnings måste ske; dvs de som har turen på sin sida blir antagna.

Samtliga lärare ansåg att tidslinjerna i del A var bra. Man menade att det var en bra start, och att alla fick en chans att känna sig dugliga. Vidare ansågs det vara ett bra sätt att hantera historisk tid översiktligt. Det gav dessutom en möjlighet att kontrollera kronologin utan att den behövde återberättas.

Endast en av de tillfrågade lärarna var kritisk gentemot uppgift 1 i del B. Detta motiverades med att han tyckte att den var något vagt formulerad.

Endast en tyckte att artikeln om svenskhet var bra. Denne menade att det var positivt att den prövade användbara färdigheter, och att den därtill även hade en utomordentlig rättningsmall.

De övriga som var negativa till uppgiften menade att den var svårbedömd, samt att eleverna inte tagit till sig av artikeln. Man tyckte att artikeln i sig var mycket bra, men att frågorna till denna inte tog fram det intressanta i den.

Liksom för del A ansåg även samtliga att del d var en bra uppgift. Man menade att uppgiften avspeglade väsentliga delar av kursen, och att det var ett heltäckande alternativ. Alla hade möjlighet att plocka poäng på det som de behärskade bäst. Det rådde delade meningar om den avslutande delen E. Två ansåg att den var bra eftersom den berörde nödvändiga historiekunskaper, medan fyra tyckte att den var dålig bl.a. för att det var en komplicerad och svårbedömd uppgift.

#### **4.5 Sammanfattning och slutsatser**

Merparten av eleverna hade ett positivt helhetsintryck av provet och ansåg att dess innehåll var bra. Tidsåtgången samt majoriteten av frågorna ansåg man var relevanta. Att eleverna hade ett så pass positivt helhetsintryck berodde sannolikt på att provet var bra. Dess konstruktion och den tid eleverna hade att skriva provet var väl avvägd. Detta blir slutsatsen när man ser på svaren som eleverna gav i enkäten.

Den enda markant negativa kritiken mot själva provet var uppgiften om svenskhet. Däremot ansåg majoriteten av eleverna att ett prov för hela A-kursen likt

det de hade skrivit inte gav en rättvis bild av vad man hade lärt sig under A-kursen. Detta avspeglar sig i att 56 procent ansåg att det inte gav en rättvis bild mot de 44 procent som tyckte att det gjorde det. Delade meningar rådde på frågan om provet motsvarade den A-kurs de hade läst samt om vad de tyckte om att ha ett prov för hela A-kursen. Detta kan bero på att flertalet elever tyckte sig vara trygga i det system vars form de har anpassat sig till. Eleverna är dessutom i stort sett nöjda med befintliga skriftliga examinationer. Någon konkret förklaring till varför man inte tyckte att ett prov för hela A-kursen kunde ge en rättvis bild på vad man hade lärt sig fanns inte bland kommentarerna.

Hos lärarna finns inte samma motvilja mot förändringar. Man är överens om att provet överensstämmer med A-kursen. Likaså är lärarna eniga om att provet var bra, men liksom hos eleverna, fanns här en kritik riktad mot uppgiften om svenskhet, då endast en lärare ansåg att denna var bra. Den enda skarpa enhetliga kritik som riktas mot provet av samtliga lärare, är provets rättningskriterier, som man menar var dess svaghet. Avvikelseerna mellan män och kvinnor samt mellan de olika programmen är jämnt fördelade.

## **5. Avslutande diskussion**

Den övergripande frågeställningen för detta arbete var vad elever och lärare anser om möjligheterna att göra ett jämförbart slutprov för A-kursen i historia. Likt de examensarbeten som tidigare tangerat frågan om ett nationellt slutprov, har jag i detta arbete visat att eleverna har en ambivalent inställning till ett jämförbart slutprov av innehållet i historia A-kursen.

Enligt min mening beror detta på en osäkerhet bland eleverna. De vet helt enkelt inte om det är ett kvantitativt eller kvalitativt prov som de skall läsa på. Detta kan jämföras med skolverkets undersökning av nationella prov, vilken indikerade att öppna uppgifter tycktes framkalla mer stress och oro än slutna uppgifter. Är det så

att den negativa bilden av ett nationellt prov grundar sig på att eleverna känner sig trygga i det nuvarande provsystemet med många småprov, vilket är rådande i dagens gymnasieskola? Man vet helt enkelt vad man får och viljan till förändring möts ofta med motvilja.

När man tar del av frågeformulären verkar det som att samtliga elever inte hade fått klara besked och riktlinjer angående provets form och omfattning. Skulle det kunna vara så att en positivare inställning till provet hade kunnat fastställas annars? Att syftet med provet har förmedlats till eleverna framgår. Många av dem som tyckte provet var bra trodde också att det skulle leda till en rättvis nationell betygsbedömning.

Det är intressant att lärarnas attityder bekräftar tidigare undersökningar, då de medverkande lärarna i denna studie hade en övervägande positiv inställning till provet. Detta i linje med de föregående undersökningarna där lärarnas attityder till ett slutprov/nationellt prov presenterade en liknande bild. Den enda enhetligt negativa kritiken var provets rättningsmall samt provets omfång. Rättningsmallen, provets svaga länk, ledde till att någon jämförbar undersökning av provresultatet skolorna och programmen emellan inte gick att genomföra. Förklaringen är att det bara prövats på endast en skola tidigare, på Bergagymnasiet. Tillfället för min undersökning var första gången provet skrevs på flera skolor samtidigt och då kan man tycka att det överlag fungerade bra.

De flesta av lärarna tyckte att provet var för omfattande. Detta måste dock ställas mot att provet skall motsvara hela A-kursen och det krävs ett visst omfång för att kunna täcka hela kursen.

Provet var uppbyggt utifrån kvalitativa frågor vilket är i linje med de rådande tankegångarna inom den forskning som bedrivs kring undervisning. Skåneprovet är därmed ett exempel på hur ett nationellt slutprov i historia skulle kunna se ut, mot bakgrund av det som redovisas i detta arbete kring betygssättning, examination och

utvärdering. Provets legitimitet stärks vidare av att man kan koppla provet till läroplanen i A-kursen i historia, och att det dessutom är en summativ bedömning av elevernas kunskaper

Någon nationell utvärdering av historieämnet i gymnasiet finns överhuvudtaget inte. Den utvärdering som sker, på en lokal nivå, är bra men inte tillräckligt bra för att garantera en likvärdighet mellan landets skolor, något som skollagen föreskriver. Detta resulterar i att det inte finns något direkt underlag eller förankring för en debatt om möjligheterna att göra ett jämförbart slutprov av innehållet i Historia A-kursen på nationell nivå.

Min förhoppning är att en riksomfattande diskussion ska komma igång kring en nationell utvärdering av historieämnet innan historia blir ett kärnämne. En intressant utgångspunkt för framtida diskussioner kring Skåneprovet kommer när resultaten av nästa prov presenteras. Vilka förändringar har gjorts? Har provresultat blivit jämförbara mellan de olika klasserna och skolorna?

## Källor

Eliasson, Per ”Kan ett historia medvetande fördjupas? Om hur historia värderas i gymnasieskolan”(sid. 287-300) i *Historien är nu – En introduktion till historiedidaktiken*, red av Klas – Göran och Ulf Zander. Studentlitteratur, Lund 2004

Hallberg, Anders, Williamson, Petra. *Undersökning av gemensamt slutprov i Historia A-kursvårterminen 2000 på Bergagymnasiet i Eslöv*. Examensarbete, Lärarhögskolan, Malmö, 2000

Jönsson, Mikael, Larsson; Reine och Ljunggren, Joakim. *Nationella prov i historia? Utvärdering och bildningsideal i historiaämnet i dagens gymnasieskola*. Examensarbete, Lärarehögskolan, Malmö, 1999

Johansson, Bo, Sveder, Per-Olov. *Examensarbete i lärarutbildningen – Undersökningsmetoder och språklig utformning*. (sid. 37) Kunskapsföretaget, Uppsala 2001

Linde, *Kunskap och betyg*. Studentlitteratur, Lund 2003

Lindblad, T. ”Förord” i *Allt är relativt*, Göteborgs universitet, Göteborg, 1992a s. 7-8

Lindblad, T. ”Bedömningar och betyg – några begreppsdefinitioner” i *Allt är relativt*, Göteborgs universitet Göteborg 1992b s. 17-44

Lindblad, T. ”Prov i engelska, franska och tyska” i *Allt är relativt*, Göteborgs universitet, Göteborg, 1992c s. 97-136

Linell, L. ”Inledningen” i *Allt är relativt*, Göteborgs universitet, Göteborg, 1992 s.13-44

*Läroplaner för det obligatoriska skolväsendet och de frivilliga skolformerna*, Lpo 94 – Lpf 94 Utbildnings departementet

Måhl, P. *Betyg – men på vad?*, HLS, Stockholm, 1991

Måhl, P. *Vad krävs nu? – Tre vägar till den öppna högskolan*. HLS förlag, Stockholm 2004.

Nyström, Peter *Rätt mätt på prov – Om validering av bedömning i skolan*, Avhandling 2004:402006, Umeå universitet, Umeå, 2004

Nyström, Peter *Hur betygsätter man en verkstad? - Fyra frågor ger rättvisare betyg*; Skolportens årsbok 2006, Växjö, 2006

*Nationella prov i anslutning till nya läroplaner och ett nytt betygssystem*, Rapport 92- 11 -30, Dnr 92:952, Skolverket, 1992

*Skolan i siffror – betyg och utbildningsresultat*, Rapport nr. 142, Skolverket, Stockholm, 1998

Skolverket. *Det nationella provsystemet - vad, varför och varthän?* (DNR01 – 2003:2038). Stockholm, skolverket. 2003.

Skolverket, Bilaga till regeringsbeslut 2004-09-02, nr 8

Skollagen 1985:1100 *Kap. 1 § 2*

*SFS 1991 :1111*

Skolverket, *Prövostentar i praktiken –Grundskolans nationella provsystem i ljuset av användarens synpunkter*, Kalmar Stockholm, 2004.

Skolverket, Bilaga till regeringsbeslut 2004-09-02, nr 8

Virta, Arja” *Läroplaner för det obligatoriska skolväsendetoch de frivilliga skolformerna*, Lpo 94 – Lpf 94 Utbildningsdepartementet  
Evalvering, kunskap och historieuppfattning”(s. 163-182) i *Historiedidaktik*, red av Christer Karlegård och Klas-Göran. Studentlitteratur, Lund

Wedman, I. *prov och provkonstruktion*, Utbildningsförlaget, 1988.

Wedman, I ”Några reflektioner med anledning av programprov”i *Nationella prov i anslutning till nya läroplaner och ett nytt betygssystem*, Bilaga B, 1992 Skolverket Dnr. 92:952

Internet källor

Se skolverkets hemsida; <http://www.skolverket.se>, 2005-08-27.

Se myndighet för skolutvecklings hemsida;  
<http://www.skolutveckling.se>, 2005-09-15

<http://www.dbi.nu/rak>

Hartman, Jan. *Vetenskapligt tänkande -Från kunskapsteori till metodteori.*  
Studentlitteratur, Lund, 2001 KOLLA

Statens offentliga utredningar SOU 2004:29, *Tre vägar till den öppna högskolan -  
Betänkande av Tillträdesutredningen*