Likvärdighet till priset av likformighet?

Per Gunnemyr

Likvärdighet till priset av likformighet?

En studie av hur och varför svenska och finländska historielärare på gymnasiet uppfattar att de påverkas av externa prov i historia

Forskarskolan i historia och historiedidaktik
Lunds universitet
Malmö högskola

Serienummer 10
Copyright © Per Gunnemyr
ISBN 978-91-978899-9-5
Print at MEDIA-TRYCK 2011, Lund

Innehållsförteckning

Innehållsförteckning 5
Förord 9
1. Inledning 10
2. Syfte, avgränsningar och frågeställningar 12
2.1 Syfte 12
2.2 Avgränsningar 13
2.3 Frågeställningar 15
2.4 Avhandlingens disposition 17
3. Metod 19
3.1 Kvalitativa forskningsintervjuer 19
3.2 Historielärare – vilka då? 20
3.3 Intervjuerna 21
3.4 En besvärlig begreppstrojka 22
3.5 Forskningsetiska överväganden 24
4. Att mäta eller inte mäta? 25
4.1 En tid av mätningar och mätresultat 25
4.2 Extern kunskapsbedömning i skolan 27
4.3 Skolämnet historia 31
4.4 Mötet mellan skolämnet historia och extern kunskapsbedömning 34
4.5 Externa prov i historia – en problematisk ekvation 35
4.6 Ämnesrealprovet i historia 38
4.6.1 Provets historik 38
4.6.2 Provets aktörer och processer 39

4.6.3 Provets konstruktion 40
4.7 Historielärarnas prov 41
4.7.1 Provets historik 41
4.7.2 Provets aktörer och processer 42
4.7.3 Provets konstruktion 42
5. Teorier och begrepp 44
5.1 Definitionen av begreppet externa prov 44
5.2 Olika slags externa prov 48
5.2.1 Produktaspekter 49
5.2.2 Externalitetsaspekter 49
5.3 Externa prov som ett medel för kommunikation 51
5.3.1 En kommunikationsmodell 51
5.3.2 En historieprodukt i en historiekulturell kontext 53
5.3.3 Arenor och aktörer i en extern bedömningsprocess 56
5.3.4 Budskapsförmedling i en extern bedömningsprocess 60
6. Intervjuresultat och analys 66
6.1 Inledning 66
6.2 Undervisningspraktiken 67
6.2.1 Två dimensioner 67
6.2.2 Tidigare forskning 69
6.2.3 Tre påverkansområden 72
6.2.4 De finländska historielärarnas uppfattningar 75
6.2.5 De svenska historielärarnas uppfattningar 81
6.2.6 Resultatdiskussion 86
6.3 Bedömningspraktiken 92
6.3.1 Tre delprocesser … 92
6.3.2 … men bara två påverkansområden 92
6.3.3 Tidigare forskning 97
6.3.4 De finländska historielärarnas uppfattningar 98
6.3.5 De svenska historielärarnas uppfattningar 101

6.3.6 Resultatdiskussion 105
6.4 Den kollegiala praktiken 108
6.4.1 Utgångspunkter 108
6.4.2 Två påverkansområden 108
6.4.3 Tidigare forskning 109
6.4.4 De finländska lärarnas uppfattningar 110
6.4.5 De svenska lärarnas uppfattningar 112
6.4.6 Resultatdiskussion 114
6.5 Sammanfattning av de empiriska resultaten 116
7. Komparativ analys 119
7.1 Ett budskapsanalytiskt ramverk 119
7.1.1 Det analytiska verktyget 119
7.1.2 Det analytiska uppdraget 120
7.2 Analysverktygets olika delar 122
7.2.1 Budskapens pregnans 122
7.2.2 Budskapsprivilegiet 123
7.2.3 Budskapens relevans 124
7.2.4 Externalitetsaspekterna 128
7.3 HLP – ett diskussionsunderlag 130
7.3.1 Inledning 130
7.3.2 HLP:s höga processkvalitet 131
7.3.3 HLP:s låga påverkanspotential 133
7.3.4 Sammanfattande slutsats 134
7.4 ÄRP – ett styrinstrument 135
7.4.1 Inledning 135
7.4.2 ÄRP-reformen 135
7.4.3 Essäfrågans hegemoni 137
7.4.4 En dold kanon 138
7.4.5 Värderingen av provsvaren 140
7.4.6 ÄRP:s låga processkvalitet 141

7.4.7 Sammanfattande slutsats 141
7.5 Finländsk samstämmighet vs svensk variation 143
8. Slutdiskussion 146
8.1 Forskningsprojektets resultat och slutsatser 146
8.2 Diskussion 148
8.2.1 Problemformuleringar i en tid av jämförelser 148
8.2.2 Externa prov som problemlösare 150
8.2.3 Problemformuleringar som en följd av externa prov 152
8.3 Likvärdighet till priset av likformighet? 156
Referenser 158
Bilaga 1 165

Förord

I januari 2009 påbörjades detta forskningsprojekt och nu, nästan tre år senare, är det avslutat. Det är många runt omkring mig som har varit delaktiga i att jag har upplevt de här åren som både lärorika och lustfyllda.

Jag vill tacka min huvudhandledare Per Eliasson för ditt stöd och för din tilltro till projektets möjligheter och min biträdande handledare Ulf Zander för din kritiska blick och dina språkliga argusögon. Tillsammans har ni lotsat mig genom perioder av misströstan. Jag vill också tacka Tom Gullberg och Jan Löfström. Den finländska delen av projektet hade inte varit möjlig utan er medverkan. Vidare vill jag lyfta fram mina kollegor i forskarskolan. De seminarier som vi har haft tillsammans har varit synnerligen konstruktiva. Ett särskilt tack vill jag rikta till Fredrik Alvén, Lars Andersson, Bo Persson och David Rosenlund.

Mina arbetskollegor på Borgarskolan i Gävle har betytt mycket för mig. Jag vill framför allt tacka David Deborg för att du har varit ett stort personligt stöd och ett kreativt bollplank under hela den här tiden. Jag vill även rikta en tacksamhetens tanke till Mikael Södermark.

Mina resor från Gävle ner till Skåne är ett kapitel för sig. Jag vill tacka Lisa, Claes och Ellinor för att jag har fått bo hos er. Ni har varit en källa till glädje. Slutligen vill jag tacka mina föräldrar och min sambo. Tack far för din heroiska korrekturläsning och tack mor för din omtanke och entusiasm. Tack Lucy för att du har stått ut med mig när jag har varit som mest frånvarande.

Gävle oktober 2011

Per Gunnemyr

1. Inledning

I början av oktober 2006 befann jag mig i Riga för att ta del av det rika utbudet av föreläsningar vid de ”De svenska historiedagarna”. Skolledningen på den gymnasieskola där jag var och fortfarande är verksam som lärare i historia och svenska hade välvilligt låtit mig och några av mina kollegor inom ämneslaget få möjlighet att resa dit som ett led i vår fortbildning. En av programpunkterna handlade om ”Skåneprovet”, som uppgavs vara ett avslutande kursprov för gymnasieskolans A-kurs i historia. Historieläraren och initiativtagaren till provet, Lars Andersson, berättade under föreläsningen att Skåneprovet, eller ”Historielärarnas prov” (HLP), som det numera kallas, hade funnits sedan 2004. Provet var enligt Andersson en reaktion på då aktuell statistik där det framkommit att de nationella genomsnittsbetygen för A-kursen i historia hade ökat markant inom loppet av bara några få år. Andersson ifrågasatte om denna betygsökning verkligen avspeglade en motsvarande ökning av elevernas faktiska kunskaper i historia och som ett sätt att försöka öka likvärdigheten i bedömningen hade han därför, tillsammans med kollegor inom regionen, konstruerat ett prov i historia som syftade till att pröva elevernas kunskaper i slutet av kursen.

Väl hemkomna till Gävle och Borgarskolan tog jag och mina kollegor inom ämneslaget ett beslut att låta även våra elever skriva ett kursprov som en avslutning på A-kursen i historia. När vi konstruerade provet utgick vi i hög grad från HLP, men vi gjorde vissa korrigeringar för att frågeställningarna skulle ligga i linje med vår lokala kursplan. Snart kunde jag märka att både beslutet att införa ett avslutande kursprov och processen med att utarbeta det avslutande kursprovet gav upphov till intensiva diskussioner inom ämneslaget. Det är den här reaktionen som är utgångspunkten för mitt övergripande intresse för externa prov i historia. Jag kunde se att ett externt prov påverkade mig själv och mina kollegor, men jag ville veta mer. På vilka olika sätt påverkades vi? Varför påverkades vi? Vilka konsekvenser fick denna påverkan för vår undervisning och för ämnesutvecklingen på skolan? Det är frågor av denna karaktär som ligger till grund för min forskning.

I min forskning finns även komparativa ansatser. Bakgrunden är delvis de erfarenheter jag som svensklärare har haft av det nationella provet i svenska. Gymnasieskolans B-kurs i svenska avslutas med ett nationellt prov som prövar några, dock inte alla, av de färdigheter som efterfrågas i styrdokumenten för kursen. I min roll som svensklärare har jag märkt, på gott och ont, att provet påverkar min undervisning. Både jag och mina elever känner till hur provet är konstruerat och vilka färdigheter som provet efterfrågar. Det är på något sätt underförstått att jag som lärare ska förbereda mina elever så att de ska lyckas så bra som möjligt på provet, vilket fått till följd att jag gärna väljer uppgifter som ligger i linje med provets intentioner. Det är också vanligt att vi övar på gamla nationella prov. Jag uppfattar därför att provet har en direkt påverkan på mina egna didaktiska överväganden, men jag uppfattar även att provet har en indirekt påverkan på min didaktiska verksamhet då det ligger till grund för planering, diskussioner och sambedömning inom ämneslaget.

De här erfarenheterna av det nationella provet i svenska har fått mig att fundera över om det finns några skillnader, och i så fall vilka, mellan hur lärare uppfattar och låter sig påverkas av *olika slags* externa prov. Skulle jag och mina kollegor inom ämneslaget i historia uppfatta och reagera annorlunda på ett ”nationellt prov” i historia jämfört med hur vi har uppfattat och reagerat på HLP? Det är funderingar av detta slag som i förlängningen har lett fram till den komparativa ansatsen i min forskning.

I Sverige finns det i dagsläget inget nationellt prov i historia på gymnasiet och jag har därför vänt blickarna österut till Finland för att hitta ett lämpligt jämförelseobjekt. Till skillnad från utvecklingen i Sverige avskaffades aldrig den traditionella studentexamen i Finland. De finländska studenterna avslutar fortfarande sina gymnasiestudier med en studentexamen som består av ett antal skriftliga prov. Ett särskilt ämnesrealprov i historia (ÄRP) har funnits i Finland sedan 2006 då en reformering av det gamla realprovet gjorde det möjligt att skriva ämnesspecifika realprov. Att jag valde ett finländskt externt prov som jämförelseobjekt beror också på att det finländska utbildningssystemet har fått stor internationell uppmärksamhet under senare tid. En mängd internationella mätningar har visat att de finländska elevernas mätresultat är bland de högsta i världen. Det är frestande att ställa sig frågan vilken betydelse extern kunskapsbedömning i form av en traditionell studentexamen har haft för den finländska framgångssagan.

2. Syfte, avgränsningar och frågeställningar

2.1 Syfte

Det övergripande syftet med min forskning är att belysa mötet mellan historielärares didaktiska verksamhet och extern kunskapsbedömning i historia. Mer specifikt uttryckt kommer jag i en intervjubaserad studie att undersöka hur och varför svenska och finländska gymnasielärare i historia uppfattar att deras didaktiska verksamhet påverkas av skriftliga externa prov i historia. Studien är således tudelad i det avseende att jag dels undersöker på vilka olika sätt historielärare uppfattar att de påverkas av externa prov i historia, dels analyserar möjliga orsaker till varför historielärare uppfattar att de påverkas.

Den komparativa ansatsen i mitt forskningsprojekt syftar i första hand till att öka förståelsen för varför olika slags externa prov i historia påverkar historielärare på olika sätt. I den komparativa analysen utgör därför inte historielärarna utan de externa provens konstruktion och användning det primära analysobjektet. Det är dock viktigt att framhålla att de externa provens skilda påverkanseffekt på historielärare inte bara kan tillskrivas provets särart. Historielärare är inte stöpta i samma form och de reagerar inte likt viljelösa marionetter på de budskap som förmedlas av de externa proven. I en komparativ studie där historieläraren utgjort det primära analysobjektet hade andra analytiska aspekter hamnat i förgrunden. Det hade till exempel varit viktigt att undersöka historielärarnas affektiva uppfattning av det externa provets legitimitet. Det hade även varit viktigt att uppmärksamma i vilken utsträckning lärarna uppfattar att de externa provens budskap ligger i linje med deras egen didaktiska verksamhet.

I grunden utgår den komparativa ansatsen från antagandet att externa provs påverkanseffekt på historielärare varierar beroende på hur proven konstrueras och hur de sedan tillämpas. Externa prov i historia kan utformas

och användas på en mängd olika sätt. Frågorna i vissa prov kan till exempel vara av flervalskaraktär med syfte att mäta enklare minneskunskaper, medan frågorna i andra prov kan vara dokumentbaserade essäfrågor med syfte att mäta komplexa kognitiva färdigheter. På motsvarande sätt kan värderingen av provsvaren i vissa fall utgå från enklare bedömningsmallar och i andra fall bygga på komplexa bedömningsmatriser. Vidare kan det vara den enskilda läraren som värderar provsvaren eller så kan svaren värderas av externa aktörer på kollegial eller central nivå. Användningen av provresultaten är ett kapitel för sig och här är det möjligt att särskilja externa *low stake*-prov där läraren själv får avgöra hur provresultaten ska användas, till exempel som ett stöd för betygsättningen, från externa *high stake*-prov där externa aktörer använder provresultaten som ett underlag för att kontrollera och sortera elever, lärare och skolor.

Ovanstående exempel på skillnader mellan olika slags externa prov visar att en komparativ ansats där det externa provets konstruktion och användning utgör det primära analysobjektet i högsta grad är meningsfull, men samtidigt måste man vara medveten om de fallgropar som en komparativ metod för med sig. Svårigheterna är många och komplexa. Den amerikanske bedömningsteoretikern S. G. Grant behandlar problematiken utifrån historieämnets perspektiv. Han menar dels att externa prov är ett vitt begrepp som omfattar många olika slags prov, dels att de kontextuella omständigheterna i olika studier försvårar en jämförande ansats.[1]

Kontextuellt är min studie i huvudsak förankrad i den svenska skolan, men genom att lyfta fram ÄRP och de finländska lärarnas uppfattningar framträder det ”självklara” i HLP och i de svenska lärarnas uppfattningar på ett tydligare sätt. Komparationen gör att kontraster framträder, vilket möjliggör nya perspektiv och en ökad förståelse.

2.2 Avgränsningar

Huvudsyftet med min forskning är, som sagt, att belysa mötet mellan extern kunskapsbedömning i historia och historielärares didaktiska verksamhet. Didaktisk verksamhet är ett begrepp som behöver förtydligas. Läraryrket är

[1] S. G. Grant 2003, s. 130.

idag ett yrke som inrymmer många olika slags verksamheter. Läraren har vid sidan av sin undervisning även en rad andra uppgifter av administrativ och social karaktär. Genom att använda mig av begreppet didaktisk verksamhet vill jag tydliggöra att jag i min forskning endast uppmärksammar påverkan som kan kopplas till undervisning och bedömning. Jag kommer till exempel inte att beröra utsagor där historielärare ger uttryck för uppfattningar att det externa provet påverkar deras sociala relationer till elever och kollegor. För att underlätta resultatredovisningen har jag delat in den didaktiska verksamheten i tre olika verksamhetsområden: en undervisningspraktik, en bedömningspraktik och en kollegial praktik. Den sistnämnda omfattar de kollegiala samtal och samarbeten som berör undervisning och bedömning. Att på det här sättet särskilja undervisning, bedömning och kollegial verksamhet från varandra är ett analytiskt grepp. I praktiken utgör dessa verksamheter en integrerad helhet.[2]

Vad som påverkar historielärares didaktiska verksamhet är en mångfacetterad problematik. Det är viktigt att klargöra att historieläraren inte är en autonom aktör, vars uppfattningar och beslut tar form i ett vakuum. Tvärtom befinner sig historieläraren i en komplex kontextuell väv vars trådar hela tiden formar och påverkar lärarens didaktiska överväganden. S. G. Grant menar att det i denna väv går att urskilja tre olika slags kategorier av trådar, eller påverkansfaktorer: personliga, organisatoriska och politiska. Med personliga påverkansfaktorer avser Grant lärarens individuella erfarenheter, uppfattningar och värderingar i vid bemärkelse. De organisatoriska påverkansfaktorerna inrymmer dels en relationell dimension som avser lärarens interaktion med andra individer och grupper, till exempel elever och kollegor, dels en mer kontextuell dimension som inbegriper normer och strukturer av olika slag. I centrum för min forskning står den tredje kategorin, de politiska påverkansfaktorerna. Till den här kategorin räknar Grant centrala externa prov, men även centrala styrdokument och läroböcker.[3]

Historiedidaktikern Niklas Ammert visar i sin avhandling hur en historiekulturell produkt i form av en lärobok kan analyseras utifrån tre olika

---

[2] Definitionen av begreppet didaktik är i sig omdiskuterat. Jag kommer att använda begreppet i linje med NE:s mycket allmänna definition: läran om undervisning; undervisningens och inlärningens teori och praktik.

[3] S. G. Grant 2003, s. 151–185.

perspektiv: ett processuellt, ett strukturellt och ett funktionellt.[4] Om vi tillämpar den här tredelningen på externa prov i historia tydliggörs bilden av de alternativa analytiska perspektiv som hade varit möjliga inom ramen för föreliggande forskningsprojekt. I ett processuellt perspektiv ligger tyngdpunkten på producentledet. Analysen kan antingen utgå från den historiekulturella produkten, det externa provet, och studera dess förmedling och mottagande eller så kan analysen utgå från den faktiska producenten, provkonstruktören, och följa processen mot en färdig produkt. I ett strukturellt perspektiv analyseras det externa provet i ”ett fruset ögonblick”, vilket innebär att analysen utgår från provets tillkomst i en specifik samhällsstruktur och historiekulturell tradition. I ett funktionellt perspektiv ligger analysens fokus längre fram i kommunikationskedjan. Det är provets påverkan på läraren, och indirekt eleven, som står i centrum. I denna studie kommer jag, i likhet med Ammert, att utgå från ett funktionellt perspektiv. Det är provets påverkan på historieläraren som intresserar mig.

Det faktum att jag kommer att utgå från ett funktionellt perspektiv innebär att min forskning får ett tydligt skoldidaktiskt fokus och att den historiedidaktiska samhällsanalysen får ett begränsat utrymme. Utifrån ett mer processuellt perspektiv hade det dock varit intressant att studera provkonstruktörernas arbete med att ta fram en färdig produkt och då speciellt undersöka relationen mellan provkonstruktörerna och deras uppdragsgivare, de ansvariga skolpolitikerna. Ett mer strukturellt inriktat perspektiv hade skapat utrymme för intressanta jämförelser mellan finsk och svensk historiekultur och de samhälleliga förutsättningarna för provens tillkomst.

2.3 Frågeställningar

Det övergripande syftet med min forskning, den komparativa ansatsen och de avgränsningar som jag har tydliggjort, leder fram till de tre frågeställningar som jag vill söka svar på.

---

[4] Niklas Ammert 2008, s. 26–33. Ammert har i sin tur låtit sig inspireras av Klas-Göran Karlsson.

- På vilka olika sätt uppfattar historielärare på gymnasiet att deras didaktiska verksamhet påverkas av externa prov i historia?
    - Hur uppfattar historielärare att deras undervisningspraktik påverkas av externa prov i historia?
    - Hur uppfattar historielärare att deras bedömningspraktik påverkas av externa prov i historia?
    - Hur uppfattar historielärare att deras kollegiala praktik påverkas av externa prov i historia?
- På vilka olika sätt skiljer sig svenska historielärares uppfattningar av hur deras didaktiska verksamhet påverkas av HLP från finländska historielärares uppfattningar av hur deras didaktiska verksamhet påverkas av ÄRP?
- Finns det några samband, och i så fall vilka, mellan å ena sidan externa provs konstruktion och användning och å andra sidan historielärares uppfattningar om på vilka olika sätt deras didaktiska verksamhet påverkas av externa prov?
    - Vilka samband finns det mellan HLP:s konstruktion och användning och de svenska historielärarnas uppfattningar om på vilka olika sätt deras didaktiska verksamhet påverkas av HLP?
    - Vilka samband finns det mellan ÄRP:s konstruktion och användning och de finländska historielärarnas uppfattningar om på vilka olika sätt deras didaktiska verksamhet påverkas av ÄRP?

Den ansats som har präglat min undersökning kan beskrivas som abduktiv, vilket innebär en kombination av en deduktiv och en induktiv ansats.[5] Analysen av lärarnas utsagor har skett i två steg. De teoretiska antaganden som har legat till grund för utformningen av de intervjufrågor jag ställer till lärarna följs av en första, deduktiv, analys av lärarnas utsagor. Denna inledande analys, som redovisas i anslutning till intervjuresultaten i kapitel 6, ger mig underlag att belysa de två första forskningsfrågorna. Det fortlöpande analysarbetet har sedan genererat en förnyad teoriutveckling

[5] Mats Alvesson & Kaj Sköldberg 1994, s. 42.

som i sin tur har legat till grund för en andra, fördjupad och komparativ, analys. Den komparativa analysen, som redovisas i kapitel 7, ger mig underlag att belysa den tredje forskningsfrågan.

2.4 Avhandlingens disposition

Den fortsatta avhandlingstexten är indelad i sex kapitel. I kapitel tre beskriver jag de överväganden som ligger till grund för studiens metodologiska ansats. I kapitel fyra tecknar jag inledningsvis en övergripande bakgrund där jag utifrån huvudsakligen en svensk kontext belyser mötet mellan skolämnet historia och extern kunskapsbedömning. Jag lyfter fram mötets relevans, historik och ämnesspecifika problematik. Kapitlet avslutas med en deskriptiv redogörelse för HLP:s respektive ÄRP:s historik, användning och konstruktion.

I kapitel fem redogör jag för de teoretiska och begreppsliga utgångspunkter som ligger till grund för min forskning. Kapitlet består av två delar. I den första delen definierar jag begreppet externa prov genom att utgå från lärarens kontroll över bedömningsprocessen. Den här definitionen ger mig möjlighet att särskilja olika slags externa prov från varandra. I den andra delen redogör jag för en teoretisk modell som visar att externa prov i historia kan betraktas som historieprodukter i en historiekulturell kommunikationskedja. Modellen ger mig möjlighet att analysera varför externa prov i historia påverkar historielärare.

I kapitel sex redovisar jag intervjuresultaten. Det här kapitlet är indelat i tre avsnitt: undervisningspraktiken, bedömningspraktiken och den kollegiala praktiken. I slutet av respektive del för jag en resultatdiskussion där jag ställer mina empiriska resultat mot tidigare forskningsresultat, huvudsakligen amerikanska sådana.

I kapitel sju genomför jag en fördjupad och komparativ analys av de empiriska resultaten. Inledningsvis redogör jag för konstruktionen av ett analysverktyg som ger mig möjlighet att analysera samband mellan å ena sidan externa provs konstruktion och användning och å andra sidan externa provs potentiella påverkanseffekt. Därefter följer två analyser där jag tillämpar analysverktyget på det empiriska underlaget. I den första analysen belyser jag sambanden mellan HLP:s konstruktion och användning och de

svenska lärarnas uppfattningar om på vilka olika sätt deras didaktiska verksamhet påverkas av HLP. I den andra analysen belyser jag på motsvarande sätt sambanden mellan ÄRP:s konstruktion och användning, och de finländska lärarnas uppfattningar om på vilka olika sätt deras didaktiska verksamhet påverkas av ÄRP.

I det åttonde och avslutande kapitlet sammanfattar jag studiens resultat och därefter sätter jag in resultaten i ett större sammanhang genom att föra en diskussion om den konsekvensrelaterade problematik som följer av mötet mellan extern kunskapsbedömning i historia och skolämnet historia.

3. Metod

3.1 Kvalitativa forskningsintervjuer

I valet av metod har jag tagit hänsyn till en mängd olika faktorer, alltifrån teoretiska övervägande till praktiska omständigheter gällande tid och resurser, men grundläggande för mina ställningstaganden har i slutändan ändå alltid varit det syfte och de frågeställningar som mitt forskningsprojekt utgår ifrån.

Jag har valt att använda mig av kvalitativa forskningsintervjuer som huvudsaklig metod. Genom personliga och semistrukturerade intervjuer med fyra finländska och fyra svenska historielärare har jag fått tillgång till empiriska underlag som har gett mig möjlighet att utveckla förståelsen för hur externa prov påverkar historielärare. Den kvalitativa intervjun är en metod vars styrka ligger i att den ger mig som forskare möjlighet att få fram detaljerad och djuplodande information kring komplexa frågeställningar. Det är en flexibel metod som gör att jag hela tiden har möjlighet att ställa följdfrågor och följa upp sidospår.[6]

En huvudinvändning mot den kvalitativa intervjun som metod är dess förment bristande tillförlitlighet. Kan det verkligen vara vetenskapligt motiverat att basera en undersökning på information från ett ytterst begränsat antal personer? Jag kommer att beröra problematiken med tillförlitlighet lite längre fram i det här metodavsnittet, men jag vill redan här betona att i den typ av tolkande forskning som jag eftersträvar så är den kvalitativa intervjun ett väl beprövat och synnerligen användbart instrument.[7]

Ett annat omskrivet problem med forskningsintervjun som metod är intervjuareffekten, det vill säga glappet mellan retorik och praktik.[8] Ronald

---

[6] Martyn Denscombe 2000, s. 161–162.

[7] Martyn Denscombe 2000, s. 162.

[8] Martyn Denscombe 2000, s. 163.

Evans har med stöd av två studier som baserar sig på intervjuer och uppföljande klassrumsobservationer av historielärare kunnat observera stora skillnader mellan vad historielärare säger sig göra och vad historielärare faktiskt gör i klassrummet.[9]

Evans studier visar att det vid alla former av kvalitativ forskning är en fördel att kunna styrka sina resultat genom triangulering, d v s genom att tillämpa flera metoder inom ett och samma projekt. Att likt Evans följa upp intervjuresultat med klassrumsobservationer hade varit en styrka, men de ekonomiska och tidsmässiga ramar som jag haft att förhålla mig till har omöjliggjort en så pass kostnads- och tidskrävande metod. Jag har jag därför uteslutande förlitat mig på den kvalitativa forskningsintervjun som metod för datainsamling.

En konsekvens av denna begränsning är att jag tydligt måste särskilja mellan å ena sidan historielärarnas uppfattningar om på vilka olika sätt deras didaktiska verksamhet påverkas av externa prov i historia och å andra sidan i vilken utsträckning deras didaktiska verksamhet faktiskt påverkas. De resultat och slutsatser som framkommer i föreliggande studie gör endast anspråk på att vara gällande för historielärares uppfattningar om hur de påverkas.

3.2 Historielärare – vilka då?

Jag har intervjuat åtta historielärare – fyra finländska och fyra svenska. Det ringa antalet är valt med hänsyn tagen till hur pass tidskrävande metoden är i form av förberedelser, utförande och efterarbete. Om man som i mitt fall föresatt sig att intervjua personer utanför landets gränser tillkommer dessutom en mer krass problematik gällande tillgänglighet och ekonomiska resurser.

Vilka specifika lärare som jag har valt att intervjua har i hög grad styrts av tillgängligheten. Urvalet av svenska lärare är begränsat eftersom HLP endast används av ett mindre antal skolor i Skåneregionen. Urvalet av finländska lärare är större eftersom ÄRP är ett centralt externt prov, men

[9] Ronald Evans 1989 och 1990.

även här finns en begränsning eftersom jag av språkliga skäl måste begränsa min undersökning till den svenskspråkiga delen av Finland.

I en kvalitativ undersökning är det oftast en omöjlighet att eftersträva ett representativt urval, i en mera strikt bemärkelse, men inom gruppen finländska och svenska historielärare har jag dock en ambition att urvalet ska vara så varierat som möjligt. Jan Trost redogör för ett sätt att uppnå ett strategiskt urval i en kvalitativ undersökning. Tanken är att man väljer ut ett antal variabler hos informanterna och att man sedan anger lämpliga variabelvärden för dessa.[10] I min undersökning har jag haft ambitionen att vid sidan av den givna nationalitetsvariabeln låta kön och erfarenhet av undervisning utgöra variabler, men särskilt den senare variabeln har i praktiken varit svår att leva upp till. Tre av lärarna är kvinnor, varav en är från Finland och två från Sverige. Två av lärarna har en mer begränsad undervisningserfarenhet: fem respektive åtta år. De övriga sex har undervisat mellan 24 och 35 år.

3.3 Intervjuerna

Sammanlagt genomfördes åtta intervjuer. Lärarna kontaktades via mail och efter ett uppföljande telefonsamtal avtalades tid och plats för intervjun. Fem av de åtta intervjuerna har ägt rum på informantens arbetsplats. Två av de finländska lärarna föredrog att låta sig intervjuas i hemmet. En av de svenska lärarna föredrog att låta sig intervjuas på ett café.

Vid intervjutillfället uppgav jag den beräknade intervjutiden till en timme. Fem av intervjuerna varade mellan 35 och 60 min. De tre övriga varade mellan 90 och 100 minuter. Orsakerna bakom denna spännvidd kan diskuteras. Två av de långa intervjuerna ägde rum i hemmiljö, vilket kan ha bidragit till att dessa två informanter inte upplevde någon arbetsrelaterad stress och därför svarade utförligare på mina frågor. En annan orsak kan vara min grundläggande inställning att informanten skulle uppleva intervjusituationen mer som ett samtal än som en intervjusituation. Denna inställning innebar att jag medvetet lät bli att avbryta informanten om

[10] Jan Trost 2004, s.117–122.

denne avvek från intervjuguidens struktur genom hoppa mellan frågorna eller genom att komma in på något sidospår.

Intervjuerna var semistrukturerade till sin karaktär och utgick från en intervjuguide. Intervjuguiden hade en inledande fråga om informantens bakgrund och en avslutande fråga där informanten fick möjlighet att sammanfatta sin tankar och försöka sätta ord på vilka för- och nackdelar han eller hon anser att provet i dess nuvarande utformning har. Utöver dessa två frågor innehöll guiden sex övergripande frågor, vilka i sin tur inrymde ett varierande antal underordnade frågor (se bilaga 1).

Intervjuguidens övergripande frågor utformades tidigt under projektets gång och de ger ett empiriskt underlag för en bredare studie än vad som senare blev fallet. I föreliggande undersökning är det framför allt frågorna 5 och 6 som har legat till grund för den empiriska analysen.

Efter intervjuerna antecknade jag mina omedelbara tankar. De inspelade intervjuerna transkriberades ordagrant, men jag har inte systematiskt markerat pauseringar eller särskilda betoningar.

3.4 En besvärlig begreppstrojka

Validitet, reliabilitet och generaliserbarhet är begrepp som brukar finnas med i ett metodavsnitt. Begreppen syftar till att på ett vetenskapligt sätt verifiera kunskap. Många humanistiska forskare med en i huvudsak kvalitativ forskningsmetod har dock svårt att förhålla sig till denna positivistiska begreppstrojka. Jag menar att det finns någonting motsägelsefullt i att i ena stunden föra ett kunskapsteoretiskt resonemang där jag tydligt positionerar mig på behörigt avstånd från den positivistiska traditionen för att sedan i nästa andetag försöka tillämpa begrepp som är så tydligt förankrade i denna specifika tradition. Jag vill ändå i detta avsnitt föra ett allmänt resonemang kring begreppen, om inte annat för att tydliggöra problematiken.

Reliabilitet, eller tillförlitlighet, handlar i positivistisk bemärkelse om att undersökningens mätinstrument ska vara tillförlitliga. Datainsamlingen ska vara standardiserad och inte påverkas av slumpmässiga faktorer. I en kvalitativ forskningsintervju utgör forskaren mätinstrumentet och det är varken möjligt eller önskvärt att jag ska förvandla mig själv till en objektiv

registrerare. Ett sätt att vid kvalitativ forskning förhålla sig till reliabilitetskravet är att som Martyn Denscombe ställa sig följande fråga: ”Om *någon annan* genomför undersökningen, kommer han eller hon fram till samma resultat och drar han eller hon samma slutsatser?”[11]

Den här frågan kan även den kvalitativt inriktade forskaren förhålla sig till. Genom att redovisa forskningsprojektets grundläggande premisser i form av syfte och teori, och sedan tydliggöra undersökningens metodiska överväganden kan jag möjliggöra en bedömning av reliabiliteten.

Validitet i en snäv positivistisk bemärkelse riktar in sig på huruvida jag i min undersökning tillämpar instrument som mäter det som undersökningen är avsedd att mäta. Definitionen förutsätter ett representativt sanningsbegrepp där det finns en direkt korrespondens mellan sanning och verklighet. En forskare som liksom jag är hemmahörande i en hermeneutisk präglad tradition måste anpassa validitetsbegreppet mot ett signifikativt sanningsbegrepp.[12] Heléne Thomsson menar i linje med det sistnämnda sanningsbegreppet att validitet i en kvalitativ forskning snarare handlar om huruvida ”man verkligen studerar de fenomen som man givit sig ut för att studera och om man verkligen tolkar det man avsett sig tolka”.[13] Steinar Kvale för ett liknande resonemang om validitet i kvalitativa undersökningar, och han menar att begreppet, istället för att kopplas till mätinstrumentet, bör kopplas till forskarens hantverksskicklighet. Det är forskarens förmåga att kontrollera, ifrågasätta och teoretisera sina analysresultat som avgör undersökningens validitet.[14]

Generaliserbarhet handlar om huruvida analysresultaten är giltiga i andra sammanhang än i den specifika undersökningen. Det här har utgjort en klassisk akilleshäll för den kvalitativa forskningen, men jag menar att i en tolkande undersökning som eftersträvar förståelsegrundad analys, snarare än någon slags kausal förklaring byggd på grundläggande lagar, så skjuter kravet på generaliserbarhet vid sidan av målet. Thomson menar dock att den

---

[11] Martyn Denscombe 2000, s. 250.

[12] Det trilaterala sanningsbegreppet innefattar ett representativt, ett signifikativt och ett pragmatiskt sanningsbegrepp. Se Mats Alvesson och Kaj Sköldberg 2004, s. 35–39.

[13] Heléne Thomsson 2002, s. 31.

[14] Steinar Kvale 2007, s. 218–221.

kvalitativa forskaren bör eftersträva en resonerande, argumenterande och teoretiserande forskning som gör generaliseringen möjlig att anta.[15]

3.5 Forskningsetiska överväganden

Som forskare inom de humanistiska och samhällsvetenskapliga forskningsfälten måste jag förhålla mig till fyra huvudregler: informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet. De lärare som jag har intervjuat har samtliga informerats om studiens syfte och de har samtyckt till medverkan. Allt intervjumaterial behandlas konfidentiellt och förvaras hos författaren. Lärarna har tilldelats fingerade namn och de personliga uppgifterna är begränsade till kön och undervisningserfarenhet. Det ska således inte vara möjligt att identifiera den enskilda informanten.

[15] Heléne Thomsson 2002, s. 33.

4. Att mäta eller inte mäta?

4.1 En tid av mätningar och mätresultat

”Mät allt som kan mätas och gör det mätbart, som inte kan mätas”. Galileis uppmaning till sina naturvetenskapliga kollegor speglar de vetenskapliga ideal som började göra sig gällande i Europa under 1600-talet. Andemeningen var att vetenskapsmännen inte längre skulle förlita sig på gamla auktoriteter eller på sin egen intuition. Med hjälp av moderna mätinstrument och noggrant utförda experiment menade Galilei att det var möjligt att upplösa okunskapens dimridåer varefter sanningen om verkligheten skulle framträda i all sin glans.

Mätningar och mätresultat har på senare tid fått ett allt större utrymme i den pedagogiska debatten runt om i världen. Om vi tar Sverige som exempel är det ingen överdrift att hävda att det budskap som Galilei riktade till sin samtid i många avseenden har blivit ett gångbart credo även i nutidens offentliga debatt om den svenska gymnasieskolan. Mätresultat av olika slag, i dagspressen ofta omvandlade och presenterade som rankinglistor, har blivit det nav kring vilket mycket av den skolpolitiska diskussionen kretsar. Vi kan ta del av internationella studier som gör gällande att de svenska elevernas mätresultat halkar efter i förhållande till andra länders elever. I jämförelse med till exempel de finländska elevernas mätresultat framstår den svenska gymnasieskolan som ett stort misslyckande.[16] På en nationell nivå förser Skolverket oss med mätresultat som visar på stora skillnader mellan olika gymnasieskolor runt om i landet.[17] Även dessa siffror får stor uppmärksamhet i media. Kontrasten mellan de mätresultat som elever i miljonprogrammets förorter når upp till och de

[16] Undervisnings- och kulturministeriet, 2010-12-07.

[17] SIRIS är en informationstjänst där Skolverket har samlat information om skolors kvalitet och resultat.

resultat som eleverna på gymnasieskolorna i Stockholms innerstad presterar väcker intresse och skapar nyhetsrubriker.[18]

Parallellt med debatten om elevernas sjunkande och ojämna resultat pågår i Sverige en diskussion om mätresultatens likvärdighet. Eftersom mätresultaten på de nationella proven, vid sidan av elevernas betyg, utgör det kvalitetsmått som de nationella jämförelserna i Sverige utgår ifrån, är det inte oväntat att kvaliteten på dessa har fått stor uppmärksamhet. I Sverige är det den undervisande läraren som bedömer elevernas prestationer på de nationella proven. Debatten har i huvudsak handlat om lärarnas bedömningskompetens och den diskrepans som råder mellan provresultaten och elevernas betyg. Skolverket har i en rapport från 2009 visat att det finns stora skillnader mellan hur lärare sätter betyg på eleverna i förhållande till elevernas resultat på de nationella proven.[19] I en rapport från Skolinspektionen från 2010, som bygger på en granskning av 29 000 nationella prov från 633 skolor, framkommer stora skillnader mellan lärarnas bedömning. Det gäller särskilt de nationella prov där eleven ska avge sitt svar i form av en längre sammanhängande text.[20]

Hur ska vi tolka den statistik som visar att andelen elever med MVG i alla ämnen har ökat 28 gånger under de senaste 10 åren?[21] Hur ska vi förklara diskrepansen mellan lärarnas slutbetyg och resultaten på de nationella proven? Hur ska vi förstå de stora resultatskillnaderna mellan friskolor och kommunala skolor? Speglar verkligen de svenska lärarnas betygsättning elevernas kunskaper?

Den offentliga bilden av svensk skola har blivit att mätresultaten är sjunkande och att de nationella mätresultaten inte är likvärdiga.[22] Med en sådan problemformulering är det inte oväntat att en ökad och delvis förändrad användning av externa mätningar i form av nationella prov har lyfts fram som ett verkningsfullt instrument för att komma till rätta med problemen. Föreställningen att externa prov skulle borga för en ökad

---

[18] Se t ex Dan Gaversjö, 2011-06-28.

[19] Skolverkets 2009, s. 6–11.

[20] Skolinspektionen 2010, s. 4–7.

[21] Niklas Stenlås 2009, s. 16.

[22] Jag kan dock tycka att det finns en paradox inbyggd i debatten om mätresultatens likvärdighet. När resultaten är dåliga uppfattas de som tillförlitliga och när de är bra uppfattas de som en skönmålning.

likvärdighet samtidigt som den externa mätningen i sig skulle kunna fungera som ett påtryckningsmedel för att höja mätresultaten i skolan har fått ett stort genomslag. Det politiska intresset för externa mätningar har kanske aldrig varit större än vad det är idag. På tidningarnas debattsidor används de nationella proven som ett tillhygge i debatten om skolans effektivitet och den bristande likvärdigheten gällande betygssättningen.[23] Skolpolitikerna och deras förlängda armar, Skolverket och Skolinspektionen, gör utspel och tillsätter utredningar som handlar hur de nationella proven har använts, används och borde användas.[24] Även inom den akademiska världen märks ett ökat intresse med allt fler avhandlingar och artiklar som behandlar problematik kopplad till de nationella proven.[25]

4.2 Extern kunskapsbedömning i skolan

Ropen på externa prov för att mäta elevers kunskaper är inget nytt fenomen i debatten om den svenska skolan. Det har varit ett återkommande diskussionsämne ända sedan 1930-talet. I grunden handlar frågan om vilka aktörer som ska ha kontrollen över mätningen av elevernas kunskaper, vilket i förlängningen innebär att frågan handlar om lärarnas autonomi. Ett genomgående mönster har varit att intresset för externa prov blossar upp när likvärdighetsproblematiken står i centrum för det skolpolitiska intresset. Under 1930-talet blossade likvärdighetsdiskussionen upp i samband med att folkskolelärarnas betygsättning ifrågasattes. De externa standardprov som följde i spåren av diskussionen, och som 1943 började användas inom folkskolan, var initialt tänkta att fungera som ett redskap i händerna på den enskilda läraren, men de kom efter hand att allt mer bli ett kontrollinstrument i händerna på centrala aktörer.[26]

Under 1960-talet, i samband med reformeringen av läroverken, fick likvärdighetsfrågan förnyad aktualitet. Den fria intagningen till universiteten

---

[23] Se t ex Magnus Henrekson & Jonas Vlachos 2009 och Helena von Schantz 2009.

[24] Se t ex Skolverket 2003 och 2009.

[25] Se t ex Christian Lundahl 2006; Helena Korp 2006 och Jesper Boesen 2006.

[26] Christian Lundahl 2009, s. 19–58.

hade upphört och frågan var hur alla sökande skulle ges rättvisa möjligheter att bli antagna. I en psykometrisk tankevärld framstod standardiserade centralprov utformade på vetenskapliga grunder som en framkomlig väg för att lösa problemet. En normativ betygsskala skulle dessutom säkerställa en konstant genomströmning av elever via gymnasiet till högre utbildning. Pär Widén menar att reformerna, som innebar att studentexamen avskaffades och att en ny läroplan för gymnasiet infördes, speglar en övergång från ett bedömningsparadigm till ett annat. Det tidigare systemet, med autonoma läroverkslärare som satte absoluta betyg utan någon tydlig extern kontroll, ersattes med ett normativt betygssystem och centralt utformade prov. I linje med de nya intentionerna ersattes det tidigare censorssystemet med ett system där Skolöverstyrelsens gymnasieinspektörer utgjorde huvudaktörer.

Orsakerna till att den externa kontrollen förändrades under detta skede kan vid sidan av likvärdighetsaspekten även kopplas till ekonomiska och pedagogiska motiv. Den nya gymnasieskolan var en betydligt större organisation och censorssystemet, med bland annat muntliga förhör, var ett dyrt sätt att säkerställa likvärdigheten. Den pedagogiskt förankrade tankegången var att avslutande examinationer var negativa för inlärningen. De centrala provens närvaro skulle osynliggöras och integreras så att större fokus hamnade på undervisning.[27]

Dagens likvärdighetsdiskussion och rop efter fler externa prov har sin bakgrund i de reformer som genomfördes inom den svenska skolan under åren 1991-1994.[28] De centrala prov som infördes i samband med reformeringen av läroverken hade haft en begränsad legitimitet redan från början, men kritiken mot proven tilltog i styrka under 1970-talet för att kulminera runt 1980. Motståndet mot de centrala proven var allmänt utbredd, men den skarpaste kritiken kom från den progressiva rörelse som hade växt sig stark under samma period.[29] Pedagoger med en progressiv syn på skolan uppfattade de centrala proven som ett hinder för att förändra gymnasieskolan i önskvärd riktning. Likvärdighetsfrågan hamnade allt mer i

---

[27] Pär Widén 2010, s. 72–75.

[28] Niklas Stenlås 2009, s. 9–14.

[29] Den progressiva pedagogiken har sina rötter i den pedagogiska reformrörelse som uppkom i Europa och USA kring 1920. Den bärande tanken är att undervisningen ska utgå från elevernas behov och erfarenheter, inte från ett givet innehåll.

skuggan av andra frågor. Högst upp på den progressiva dagordningen fanns visionen om en decentraliserad skola genomsyrad av en konstruktivistisk kunskapssyn. I kampen för en ökad decentralisering fick de progressiva krafterna stöd från ett oväntat håll. De nyliberala idéer som genomsyrade 1980-talets idépolitiska debatt kom att få stort genomslag inom den offentliga sektorn. Den progressiva visionen om en decentraliserad skola med eleven i centrum fick dock i dessa kretsar andra, nyliberala, förtecken i form av slagord som ”ökad valfrihet” och ”ökad effektivitet”. I samband med det krympande ekonomiska utrymmet under 1980-talet avtog det tidigare politiska intresset för att med traditionell social ingenjörskonst detaljstyra skolans verksamhet och den oheliga alliansens vision om en decentraliserad skola blev verklighet under reformåren i början av 1990-talet.[30]

De nationella prov som kom att ersätta de centrala proven speglade initialt den progressiva agendan. Lärarna återfick kontrollen över bedömningen och kunde på nytt fördela betygen som de själva ville. En viktig aspekt i sammanhanget är att kunskapsbedömningens betydelse förblev lågprioriterad i de läroplaner som presenterades 1994. Av det bedömningsteoretiska paradigmskifte med formativa förtecken som enligt Caroline Gipps ägde rum i den internationella pedagogiska debatten under 1990-talet märks föga i dessa styrdokument.[31] Christian Lundahl menar att frånvaron av en tydlig bedömningsteoretisk riktlinje i de nya läroplanerna kan förklaras av att de progressiva pedagogerna hade en tydlig uppfattning *mot* det tidigare systemet, men att de inte hade något nytt tydligt och genomarbetat alternativ. Kunskapsbedömningen blev därför inte någon integrerad del av läroplanen.[32] I praktiken hade staten delegerat kunskapskontrollen till Skolverket, men Skolverket hade å sin sida tydliga direktiv att ”göra halt vid kommungränsen”. Resultatet blev en skola med mycket stor bedömningsautonomi och ett stort tolkningsutrymme för de enskilda lokala aktörerna. Det här kan tolkas som att aktörerna bakom reformen hade en stark tilltro till professionen, men det kan också tolkas som att de skapade en reform med orealistiska förväntningar på de lokala aktörernas bedömningskompetens.

---

[30] Pär Widén 2010, 181–184.

[31] Caroline Gipps 1994, s.1.

[32] Christian Lundahl 2006, s. 356–358.

Det visade sig att just kontrollfunktionen eller kvalitetssäkringen kom att bli den svaga punkten i 1994 års reformer. Likvärdighetsfrågan hamnade efter hand allt högre upp på den skolpolitiska dagordningen, vilket innebar att synen på de nationella provens funktion gradvis kom att förändras. Lundahl beskriver processen som en smygreformering.[33] Jan Morawski beskriver samma utveckling som en process där den tidigare progressiva uppfattningen att de centrala proven begränsar lärarnas professionella frihet kom att ersättas med en utbredd uppfattning att en extern kontrollregim behövdes för att upprätta en kvalitativt god skola. Den 2003 inrättande Riksrevisionen fick som en av sina första uppgifter att utvärdera hur Skolverket hade agerat för att säkerställa att betygsättningen i grundskolan var nationellt likvärdig.[34] I Morawskis beskrivning av processen utgör Leif Davidssons betänkande från 2007, *Tydliga mål och kunskapskrav i grundskolan*, den skriftliga manifestationen för denna omsvängning. Betoningen av de externa provens kontrollfunktion lyfts fram på ett mycket tydligt sätt i hans betänkande.

> Proven måste ha en sådan tyngd att de fungerar inte bara vägledande i betygssättningen utan även styrande. Det förutsätter att kursplaner utformas så att de i högre grad styr såväl undervisning och provkonstruktioner. De nationella proven utprövas med kvalificerade metoder och bedöms därför vara mer träffsäkra i sin uppgift att pröva elevens kunskaper inom respektive ämne än de flesta lärargjorda prov.[35]

I samband med 2011 års skolpolitiska reformer kommer antalet nationella prov i grundskolan och på gymnasiet att öka, vilket visar att Davidssons betänkande har fått stor betydelse för dagens skolpolitiska färdriktning. De nationella proven har blivit det verktyg som ska säkerställa likvärdigheten. Lundahl menar att utformningen av dessa prov är av stor betydelse för den svenska skolans framtid. Han menar att om proven i första hand ska fungera som ett instrument för att säkerställa likvärdigheten kommer vi att få prov där reliabiliteten blir viktigare än validiteten. Detta skulle enligt Lundahl innebära att vi riskerar att hamna i en situation där proven mäter de kunskaper som är lättbedömda och inte de kunskaper som vi vill veta något om. Lundahl menar att det reella likvärdighetsproblemet återfinns i

---

[33] Christian Lundahl 2006, s. 392–394.

[34] Jan Morawski 2010, s. 218.

[35] SOU 2007:28, s. 273–274.

klassrummet. Det är undervisningens likvärdighet och inte bedömningens likvärdighet som borde diskuteras.[36]

Även i Finland förs idag en diskussion kring användandet av nationella prov. Till skillnad från situationen i Sverige har det i Finland, vid sidan av studentexamen, saknats evaluering på nationell nivå. Enligt Michael Uljens har man dock på senare år börjat tillämpa återkommande nationella prov på olika stadier. Resultaten från dessa mätningar har sedan offentliggjorts i form av rankinglistor i dagspressen. Uljens menar att detta trendbrott i finländsk utbildningspolitik är ett resultat av att en nyliberal utbildningstrend har gjort sig gällande inom den finländska skolpolitiken.[37]

4.3 Skolämnet historia

På samma sätt som externa mätningar av kunskap uppfattades som en främmande fågel i det progressiva landskapet, har skolämnet historia haft svårt att hitta sin plats i den skola som växte fram i Sverige under andra hälften av 1900-talet. Det svenska modernitetsprojektet hade inte mycket utrymme för historieämnet. Det nya ämnet Samhällskunskap var det instrument som skulle fostra det framväxande välfärdssamhällets medborgare. Historieämnets legitimitet blev på allvar ifrågasatt redan 1946 i samband med Skolkommissionens utredning om den framtida skolan. Skolämnet historia uppfattades som bakåtsträvande och kom att betraktas med kritiska blickar eftersom förändring snarare än kontinuitet var ledstjärnan i det svenska modernitetsprojektet. När Skolkommissionen 1946 skisserade framtidens historieundervisning hade den tidigare berättelsen om nationen gått i graven och en ny berättelse skulle påbörjas. I det reformerade skolämne som nu tog form kvarstod förvisso nationen som det centrala begreppet, men den historiskt grundade nationalism som tidigare dominerat önskade man fjärma sig från.[38]

---

[36] Christian Lundahl 2011.

[37] Michael Uljens, 2011-10-09.

[38] Johan Östling skriver i *Nazismens sensmoral* att nationen fick en ny dimension. Se även Ulf Zander 2001.

Den följande utvecklingen fram till 1994 års reformer kan liknas vid en långsam förblödning av historieämnet. Trots skolpolitiska försäkringar om vikten av historiska kunskaper fick ämnet allt färre undervisningstimmar. Reformerna 1994 innebar en symbolisk dödsstöt i och med att ämnet inte blev ett kärnämne i den nya gymnasieskolan. Det karaktärsämne som levde vidare reformerades inte heller i någon större utsträckning. Visserligen skrevs begreppet historiemedvetande in i kursplanerna, men enligt Klas-Göran Karlsson är det inget som tyder på att begreppet fick något genomslag i den konkreta historieundervisningen.[39] Det finns inte heller någon allmän uppfattning bland historiker att läroplansreformen innebar en brytpunkt i synen på historieämnet på samma sätt som i Finland.[40] Det paradigmskifte gällande historieämnet som samtidigt ägde rum i Finland (se nedan) uteblev i Sverige. Historieämnet hade blivit ett litet och anonymt karaktärsämne med låg status och få undervisningstimmar.[41]

Historieämnets återinträde i den offentliga debatten i Sverige under 1990-talet är ett omskrivet fenomen. Det har varit vanligt att koppla återuppståndelsen till en bredare kontext med fokus på den vilsenhet som tog vid efter det kalla krigets slut i kombination med en ökad osäkerhet i vilken riktning det svenska välfärdssamhället var på väg.[42] Det ökade intresset för historia manifesterades bland annat genom utställningen ”Den svenska historien” i början av 1990-talet och en ökad utgivning och försäljning av populärhistoriska framställningar.[43]

Det ökade historieintresset återspeglas även inom skolan. Skolämnet historia lämnade skuggtillvaron bakom sig och klev in i det mediala och politiska strålkastarljuset. En första intressevåg kunde märkas i samband med att de nedslående resultaten av en undersökning om svenska elevers kunskaper om förintelsen publicerades 1997. En diskussion tog sin början huruvida ämnet åter skulle välkomnas in i kretsen av kärnämnen. När sedan

---

[39] Klas-Göran Karlsson 2006, s. 22.

[40] Se t ex Hans Albin Larsson 2001, s. 59–63.

[41] Se t ex Bengt Schüllerqvist 2005, Hans Albin Larsson 2001, Ulf Zander 2001.

[42] Den skolpolitiska debatt om historieämnet som växte fram under slutet av 1990-talet kan jämföras med motsvarande debatt under slutet av 1940-talet. Även då var det historiska perspektivet i fokus, men tolkningen av det förflutna gav andra svar.

[43] Klas-Göran Karlsson 2009, s. 34–37.

kursplanerna i historia inför Lgr 11 skulle utformas svepte en andra kraftfull intressevåg in över det svenska debattlandskapet. Antikens vara eller icke vara utgjorde under en period bränsle för en het debatt som visar att intresset för historia och historieundervisning fortsatt är stort i dagens Sverige.[44]

I en jämförelse med utvecklingen i Finland framträder två stora skillnader. Den första skillnaden är att det i Finland inte sker någon fokusförskjutning från historia till samhällskunskap efter andra världskriget. Samhällskunskapsämnet övertar inte på samma sätt som i Sverige rollen som det samhällsfostrande ämnet. Det dröjer ända fram till 1963 innan samhällskunskap officiellt skrivs in i den finländska läroplanen och då endast som en del av skolämnet historia och samhällslära. Först 2006, i samband med ämnesrealprovens införande, har de båda ämnena på allvar frigjorts från varandra.[45]

Samhällskunskapen begränsade roll i den finländska skolan har delvis sin förklaring i den finländska historien. Landets interna politiska spänningar, som fick sitt tydligaste uttryck under inbördeskriget 1918, levde kvar även under efterkrigstiden. Skolans förhållningssätt till de centrala samhällsfrågorna blev därmed ett dilemma. De skolpolitiskt ansvariga valde att låta samhällskunskapsämnet vara en neutral frizon där fakta om samhället, ekonomi och rättssystemet skulle överföras utan att kritiskt analyseras. Det faktum att samhällskunskapen inte övertog rollen som det samhällsfostrande ämnet innebar i sin tur att historieämnet förblev det stora orienteringsämnet i Finland. Till skillnad från utvecklingen i Sverige förblev därför ämnet ett legitimt högstatusämne med stort utrymme i de finska läroplanerna.[46]

Den andra stora skillnaden är att det i Finland, till skillnad från i Sverige, sker ett paradigmskifte inom historieämnet under början av 1990-talet. Det finns en samsyn bland finländska historiedidaktiker att en avgörande brytpunkt för historieämnet kom till stånd i samband med läroplansreformen 1994. Den finländske historiedidaktikern Tom Gullberg menar att forskningen ”hittade på ett intressant sätt in i den finländska läroplanen i början av 1990-talet”. Han beskriver hur en funktionell

---

[44] Dick Harrison, 2010-02-15.

[45] Jan Löfström, Arja Virta och Marko van den Berg 2010, s. 8.

[46] Jan Löfström, Arja Virta och Marko van den Berg 2010, s. 8.

ämnessyn, inspirerad av ”New History-traditionen”, då fick genomslag i den finländska kursplanen i historia. New History-rörelsen, som slog igenom i England under 1980-talet, argumenterade för historia som ett färdighetsämne med övningar i källkritik och kritiskt tänkande som bärande element. Eleverna skulle tränas till att bli unga forskare i klassrummet.[47]

I en tidigare studie driver jag tesen att dessa New History-reformer fick genomslag i den faktiska undervisningen i de finländska klassrummen. Det dåvarande realprovet kom att fungera som ett medel för kommunikation mellan det historiedidaktiska forskningsfältet och undervisande historielärare i Finland. I sin roll som ansvarig provkonstruktör för realprovets historiefrågor fick historiedidaktikern Sirkka Ahonen genom provet tillgång till en effektiv kanal att föra ut sin uppfattning om vad historiskt tänkande innebär. En uppfattning starkt präglad av New History med dess betoning på historieämnets kunskapsprocess, snarare än dess identifikationsprocess.[48]

4.4 Mötet mellan skolämnet historia och extern kunskapsbedömning

I ett svenskt sammanhang har sedan länge styrdokument i form av kursplaner eller ämnesplaner utgjort det externa styrmedel som konkretiserat historieämnets innehåll och stakat ut dess framtida färdriktning. Det som gör implementeringen av 2011 års ämnesplaner i historia särskilt intressant är att de på sikt kan komma att kompletteras med ytterligare ett externt styrmedel – nationella prov i historia. På grundskolan är det redan beslutat att det kommer att införas nationella prov i historia i åk 6 och åk 9 och det är inte någon särskilt vågad gissning att nationella prov i historia även kommer att införas i gymnasieskolan.

En extern kunskapsbedömning i historia har inte funnits i den svenska gymnasieskolan sedan studentexamen och censorssystemet avskaffades under 1960-talet. 1968 prövades den sista kullen gymnasister av en extern censor.

---

[47] Tom Gullberg 2006, s. 36–37.

[48] Per Gunnemyr 2010, s. 225–237.

Historiedidaktikern Johan Samuelsson menar att reformerna under 1960-talet innebar att pedagoger med psykometriska förtecken tog kontroll över det nationella bedömningssystemet. Hans tes är att övergången från ett censorssystem till ett system med centrala prov och gymnasieinspektorer innebar en övergång från en akademisk till en byråkratisk kontroll över historieämnet. Det var först i och med denna övergång som läroplanen blev ett effektivt verktyg i händerna på staten och de byråkratiska tjänstemännen – förkroppsligade i gymnasieinspektörerna.[49] Hans Albin Larsson tolkar händelseutvecklingen under reformåren 1991–1994 som en maktförskjutning där fackpedagoger i en ohelig allians med kameralt intresserade kommunalpolitiker tog kontroll över ämnesutvecklingen.[50]

I ljuset av Samuelssons och Larssons historieskrivning skulle man kunna tolka de kommande årens implementering av nationella prov i historia som ett sätt att återupprätta kontaktytan mellan historielärare och den akademiska disciplinen. Under drygt fyrtio år har historielärarna på egen hand prövat elevernas kunskaper i historia. Visst har det funnits en kontinuitet kring kunskapsbedömningen, kanske främst i form av dolda agendor, men det har inte funnits någon extern normskapande instans. I Finland har det tidigare realprovet och det nuvarande ämnesrealprovet fungerat som medel för kommunikation mellan det historiedidaktiska forskningsfältet och undervisande historielärare. De framtida nationella proven i Sverige skulle kunna fylla motsvarande funktion. Implementeringen av nationella prov i historia väcker dock många frågor.

4.5 Externa prov i historia – en problematisk ekvation

Det är viktigt att diskutera den problematik som tillstöter när Galileis uppmaning ”Mät allt som går att mäta” överförs till skolans värld. Vad händer med historieundervisningen om mätningar och mätresultat får ökad betydelse? Uppmaningen kan problematiseras dels från ett kunskapsfilosofiskt perspektiv, dels från ett mer konsekvensrelaterat

[49] Johan Samuelsson 2009, s. 1–14.

[50] Hans Albin Larsson 2009, s. 414–417.

perspektiv. Utifrån det förra perspektivet kan man ställa sig frågan om det över huvud taget är möjligt att mäta kunskap i historia. Det här är en grundläggande kunskapsfilosofisk fråga som såväl politiker som historielärare måste förhålla sig till. Jag ska inte fördjupa mig i den här frågan, men en viktig lärdom som vuxit sig stark under de år jag har forskat inom ämnesområdet är att mätning av kunskap inte är någon exakt vetenskap. Det förrädiska med kunskapsmätningar är att de ofta ger sken av att vara en objektiv vetenskap, men ett mätresultat i form av en poängsumma på ett prov eller ett betyg efter en avslutad kurs är inte jämförbart med ett naturvetenskapligt mätresultat. Det är inte möjligt att jämställa mätningen av jordens omkrets med mätningen av elevers förmåga att resonera kring orsakerna bakom den industriella revolutionen.

En annan kunskapsfilosofisk fråga är om och i så fall varför vi ska mäta allt som går att mäta. Galileis drivkraft var att skingra okunskapens dimmor och göra verkligheten tydlig. Hans ambitioner kan ses som en del av den sekulariseringsprocess som i allt högre grad har avmystifierat världen sedan dess. Kyrkans initiala motstånd är en välbekant historia som delvis bottnar i en generell misstro mot mätningar. Mätningar ger, enligt kyrkan, människan en form av kontroll över tillvaron som hon inte har rätt till. Okunskapens dimmor fyller en funktion. Genom att mäta gör sig människan till Guds like. Den misstro mot mätning av kunskap som med varierande röststyrka gjort sig gällande inom skolan har vissa likheter med kyrkans inställning. Om mätningen endast har ett summativt syfte, det vill säga om mätningen endast syftar till att kontrollera elevernas kunskaper för att i förlängningen öppna och stänga dörrar till deras framtid, används mätningen på ett otillbörligt sätt som reducerar eleverna till mätobjekt.

”Gör det mätbart, som inte kan mätas” lyder den andra delen av Galileis uppmaning. Även här måste de berörda aktörerna ta ställning till viktiga kunskapsfilosofiska frågor. Finns det vissa kunskaper som är mätbara och andra kunskaper som inte är mätbara? Ett huvuduppdrag i svensk skola är att förankra en gemensam värdegrund hos eleverna. Vilken betydelse får detta uppdrag i en framtida skola där mätbara kunskaper står i centrum? Även ur ett historiedidaktiskt perspektiv är den här problematiken ytterst angelägen. Går det till exempel att mäta elevernas historiemedvetande?[51]

---

[51] Den här frågan har diskuterats av historiedidaktiker. Den finländska historiedidaktikern Arja Virta menar att det varken är möjligt eller önskvärt

Det kunskapsfilosofiska problematiken kring mätning är viktig, men det är den konsekvensrelaterade problematiken i samband med mätningen som utgör fokus för min forskning. Låt oss därför på nytt vända blicken mot den första delen av Galileis uppmaning. Vad händer om skolan tar fasta på Galileis uppmaning att mäta allt som kan mätas? En första konsekvensrelaterad aspekt är att det finns risk att det sker en fokusförskjutning inom skolan från undervisning till bedömning. Lärarens bedömningspraktik och elevernas mätresultat blir viktigare än lärarnas undervisningspraktik och elevernas lärande.

En annan, och för min forskning central problematik, handlar om vilka konsekvenser en ökad användning av mätningar får för de aktörer vars kunskaper mäts? Den amerikanske bedömningsteoretikern Georg F. Madaus anspelar på Heisenbergs osäkerhetsprincip när han menar att all form av mätning inom skolan påverkar det som mäts: ”Any measurement of the status of an educational institution, no matter how well designed and well intentioned inevitably changes its status.”[52]

Återigen framträder skillnaden mellan naturvetenskapliga och humanvetenskapliga mätningar som betydelsefull. En sten som får sin vikt uppmätt påverkas inte av mätningen. Det gör däremot en elev som får sina kunskaper bedömda eller en lärare som får sin undervisningsförmåga utvärderad.[53] I sammanhanget bör man även ställa sig frågan vilka konsekvenser som följer av att *inte* mäta elevernas kunskaper eller att *inte* utvärdera lärarnas undervisningsförmåga.

Låt oss slutligen återvända till Galilei för att ställa oss frågan vilka konsekvenser som följer av att ”göra det mätbart, som inte kan mätas”. Finns det risk att vi förlorar något i processen att göra kunskaper i historia mätbara? Relationen mellan kunskapsmålen i ämnesplanerna och mätningen av elevernas kunskaper är inte självklar. Om fokus glider över på mätningen och om målen anpassas efter det mätbara är vi illa ute. Vad händer med de

---

att mäta elevernas historiemedvetande. Arja Virta 1997, s. 181–182. Per Eliasson, den svenske historiedidaktiker som har varit huvudansvarig för utformningen av de ämnesplaner i historia som ska gälla i svensk grundskola och gymnasium från och med höstterminen 2011, delar inte Virtas uppfattning. Han menar att elevens historiemedvetande kvalificeras av förmågor, vilka i sin tur kan bedömas. Per Eliasson 2009, s. 323.

[52] George F. Madaus 1988, s. 89.

[53] Caroline Gipps 1994, s. 63–65.

mål som inte är mätbara? Vad händer med skolämnet historia om det i ökad utsträckning görs mätbart? Hur påverkas balansen mellan minneskunskaper och mer komplexa kognitiva kunskaper? Vad händer till exempel med begreppet historiemedvetande?

4.6 Ämnesrealprovet i historia

4.6.1 Provets historik

Det finländska ämnesrealprovet i historia är en del av den studentexamen som har funnits i Finland sedan 1852. De ursprungligen muntliga inträdesproven till Åbo Akademi kompletterades det året med skriftliga prov och samtidigt knöts examinationen till gymnasiets lärokurs. År 1919 avskaffades de muntliga delarna av examinationen och det fastslogs att examen skulle bestå av fem skriftliga obligatoriska prov: provet i modersmålet, provet i det andra inhemska språket, provet i ett främmande språk, provet i matematik och det nyinrättade realprovet. År 1947 infördes möjligheten att välja mellan matematikprovet och realprovet och 1996 inleddes en övergång till nuvarande system där endast provet i modersmålet är obligatoriskt och där studenten väljer ut tre av de fyra övriga proven. Den realämnesreform som genomfördes i Finland 2006 innebar att det tidigare realprovet ersattes med tolv olika ämnesspecifika realprov. De tolv ämnesrealproven är: evangelisk-luthersk religion, ortodox religion, livsåskådningskunskap, filosofi, psykologi, samhällslära, fysik, kemi, biologi, hälsokunskap, geografi och historia.[54]

Den största administrativa förändringen sedan 1919 är att studenten sedan 1994 har möjlighet att dela upp sin examination och skriva de fyra proven vid tre olika examenstillfällen, tillfällen som dock måste följa direkt på varandra. Studentexamen sker två gånger per år, höst och vår. Det utgår en deltagaravgift för att få skriva provet, pengar som används i sin helhet till att finansiera genomförandet av examen.[55]

---

[54] Studentexamensnämnden, 2011-10-09.

[55] Studentexamensnämnden, 2011-10-09.

4.6.2 Provets aktörer och processer

Studentexamensnämnden är den institution som ansvarar för studentexamen. Nämndens ordförande utses av Undervisningsministeriet och på förslag från högskolor, universitet och Utbildningsstyrelsen tillsätts de 40 medlemmar som utgör den ”Stora nämnden”. Vid sidan av dessa ordinarie medlemmar finns det ca 330 adjungerade medlemmar som är involverade i arbetet med provuppgifter och bedömning.[56]

De olika läroämnena som prövas i examen är organiserade i skilda ämnesnämnder och inom dessa finns en snäv och lite ”hemlig” grupp som konstruerar proven. Provfrågorna i ÄRP konstrueras av den sektion inom Studentexamensnämnden som ansvarar för historia och samhällslära. Gruppen består idag av fem personer, samtliga hemmahörande inom universitetsvärlden. Jan Löfström är huvudansvarig för provet i samhällskunskap och Mervi Kaarninen är huvudansvarig för provet i historia, men i praktiken utformas de två proven gemensamt. Löfström och Kaarninen är ordinarie medlemmar av Studentexamensnämnden och har officiellt utnämnts av Utbildningsstyrelsen, medan de tre övriga medlemmarna i uppgiftsgruppen är nuvarande eller tidigare censorer som har godkänts som så kallade biträdande medlemmar av Studentexamensnämnden.[57]

Konstruktionen av värderingsinstrumentet eller ”bedömnings-rekommendationerna” är en process som sker i tre steg. I ett första steg konstruerar Löfström och hans kollegor i provgruppen preliminära rekommendationer vilka, samma dag som provet skrivs, skickas till Historielärarnas förening (HYOL), varefter ett andra steg tar vid. Under detta så kallade stora poängmöte sammanträder en expertgrupp av aktiva och erfarna historielärare, och med utgångspunkt från de preliminära rekommendationerna konstrueras sedan de bedömningsrekommendationer som lärarna ute i skolorna ska använda när de poängsätter studentsvaren. Under mötet finns de ansvariga provkonstruktörerna med som förhållandevis passiva ”gäster”. Tanken är att lärarna ska resonera kring rekommendationerna och göra förändringar och modifieringar. Det tredje steget i processen tillkommer efter det att lärarna i skolorna har bedömt studentsvaren. Hela materialet skickas då till historieämnets censorskollegium, och under ett möte där provkonstruktörerna återigen medverkar sker den slutliga avstämningen av rekommendationerna innan

---

[56] Studentexamensnämnden, 2011-10-09.

[57] Per Gunnemyr 2010, s. 230.

censorernas bedömning tar vid. Vid sidan av den här övergripande processen genomförs även ett antal ”mindre” poängmöten inom de lokala avdelningarna av HYOL, där lärare på fältet kan ventilera sina tankar och där det ofta finns censorer från Studentexamensnämnden med som kan föra åsikterna vidare till det avslutande censormötet.[58]

En första preliminär värdering av provsvaren görs som sagt av den undervisande läraren men samtliga prov skickas därefter in till nämndens censorer som gör den slutliga bedömningen. Som censorer fungerar dels universitetslärare och dels gymnasielektorer. Antalet censorer i historia är 25-30 varav några är svenskspråkiga. Om censorns svar avviker mer än två poäng från den preliminära bedömningen ges provet åt en andra censor för en kompletterande bedömning. Den dubbla handläggningen är ett led i elevens rättsskydd.[59]

En avlagd studentexamen ger allmän behörighet för fortsatta studier vid universiteten. Provresultaten används därför i första hand av Studentexamensnämnden som ett underlag till att utvärdera i vilken utsträckning studenterna har tillägnat sig de kunskaper och färdigheter som uttrycks i läroplanen för gymnasiet samt i vilken mån de har uppnått den mognad som krävs för vidare studier. Vid sidan av detta övergripande syfte använder Utbildningsstyrelsen provresultatet som ett underlag för utvärderingen av gymnasieskolan och det används dessutom i viss utsträckning av universiteten som ett underlag för urval vid antagningsprocessen.[60]

4.6.3 Provets konstruktion

ÄRP består av tio essäfrågor varav sex ska besvaras.[61] Två av frågorna är så kallade jokerfrågor, vilka är mer krävande. Samtliga frågor kräver ett längre essäsvar, men en del av frågorna kan innehålla deluppgifter som gör att

---

[58] Per Gunnemyr 2010, s. 232.

[59] Studentexamensnämnden, 2011-10-09.

[60] Studentexamensnämnden, 2011-10-09. Antagningsförfarandet till de finländska universiteten är en komplicerad historia och eftersom universiteten i hög grad är autonoma så skiljer sig förfarandet åt mellan de olika universiteten. Grundprincipen är dock att studenten antas utifrån särskilda intagningsprov, men att studenten kan få kompensationspoäng om denne har gjort väl ifrån sig på studentexamen.

[61] I det tidigare realprovet skulle åtta frågor besvaras, vilket innebär att kraven på en fördjupad analys i elevsvaren har ökat i samband med reformen 2005.

svaret går från en enkel till en mer argumenterande framställning. Ungefär hälften av frågorna är materialbaserade, vilket innebär att de är baserade på dokument i form av bilder, direkta citat, statistik et cetera. Ytterligare en aspekt är att minst en av frågorna är ämnesöverskridande, vilket för historieämnets del ofta innebär samhällskunskap. Stoffinnehållet i frågorna ska bygga på det centrala innehållet i de sex historiekurser som finns i den finländska gymnasieskolan. I praktiken har det vuxit fram en ”tyst överenskommelse” som innebär att de fyra obligatoriska kurserna får två frågor var och de två fördjupade kurserna får en fråga var (se vidare avsnitt 6.2.4).[62]

Det är viktigt att ha i åtanke att ÄRP är ett normrelaterat prov vilket innebär att elevens provresultat (vitsord) bedöms i förhållande till övriga elevers provresultat. Som ett stöd för värderingsprocessen finns dock bedömningsrekommendationer, vilket innebär att bedömningen av enskilda uppgiftssvar är kriterierelaterade (se vidare avsnitt 6.3.2). De ”vanliga” essäfrågorna i ÄRP bedöms från 0 till 6 poäng och de mera krävande jokerfrågorna bedöms från 0 till 9 poäng. Det maximala antalet poäng på provet är 42.

4.7 Historielärarnas prov

4.7.1 Provets historik

År 1999 enades ett antal historielärare på Berga gymnasium i Eslöv om att genomföra ett gemensamt slutprov som en avslutning på A-kursen i historia. Bakgrunden var en önskan om en ökad likvärdighet i bedömningen av elevernas kunskaper i historia. Fyra år senare tillkom ytterligare skolor i Lund och Malmö och i samband med det kom provet att kallas Skåneprovet. Historielärarnas förening, Skånekretsen, fick i detta skede ett övergripande ansvar för provets utformning. 2008 ändrades namnet till Historielärarnas prov. Antalet inblandade skolor och antalet elever som

[62] Studentexamensnämnden, 2011-10-09. Ett modellprov kan hämtas från följande adress: http://www.lyceum.ax/s-ledare/examen/prov/historiap.pdf.

skriver provet har hela tiden ökat. 2010 var det närmare 1200 elever som skrev provet.[63]

4.7.2 Provets aktörer och processer

Provfrågorna konstrueras gemensamt av en grupp lärare på regional nivå. Konstruktionsgruppen utgörs i huvudsak av historielärare från Skåneregionen som frivilligt har anslutit sig till gruppen, men även av aktörer med koppling till Historielärarnas förening. Antalet medlemmar i gruppen har varierat sedan starten, vilket beror på att alla lärare som är intresserade av provet är välkomna och det finns heller ingen förpliktelse att stanna kvar i gruppen. Medlemmarna i konstruktionsgruppen använder sig av provet i sin egen undervisning, men det finns även lärare som använder sig av provet utan att själva vara delaktiga i den provkonstruerande gruppen. På åtminstone en av de skolor som använder sig av provet har ämneslaget i historia fattat ett beslut att alla undervisande historielärare ska låta sina elever skriva provet som en avslutning på A-kursen i historia.[64]

Bedömningskriterier utformas av konstruktionsgruppen, men rättningen sker lokalt ute på skolorna, företrädesvis av den undervisande läraren, men vissa skolor tillämpar en systematiserad sambedömning, vilket innebär att det sker ett kollegialt utbyte av prov så att den enskilde läraren inte värderar sina egna elevers provsvar.[65]

Det finns inte några skriftliga användningsdirektiv kopplade till provet vilket innebär att det är ämneslagen på de skolor som använder sig av provet som avgör hur elevernas provresultat ska användas. Det är sedan en empirisk fråga på vilket sätt resultaten faktiskt används av den enskilda läraren.

4.7.3 Provets konstruktion

De första fyra åren var provfrågorna i hög grad inspirerade av historiefrågorna i det finländska realprovet, men från 2003 sker en förändring mot en ökad självständighet vad gäller konstruktionen av provets frågor. HLP är ingen statisk konstruktion utan provets struktur och frågornas utformning varierar i viss utsträckning från år till år.

---

[63] Lars Andersson, 2011-10-09.

[64] Intervju med Lars Andersson 2009.

[65] Intervju med Lars Andersson 2009.

Grundstrukturen i provet utgörs dock av tre, ibland fyra, olika delar och frågekonstruktionen i respektive del skiljer sig åt. Den första delen har under de senaste åren innehållit 20 stycken flervalsfrågor, varav eleven ska besvara tio. Tidigare år har det funnits frågekonstruktioner som byggt på bildbaserade tidslinjer i denna del. Den andra delens frågor har alltid haft starka kopplingar till det finländska realprovet och sedan 2006 till ÄRP. Ibland återfinns frågor i HLP:s andra del med exakt samma ordalydelse som i den finländska förlagan. Här kan man återfinna mer traditionella essäfrågor men även dokumentbaserade essäfrågor. Eleven har i regel 10–15 frågor att välja mellan och hon ska besvara tre av dessa. Den tredje delen av HLP utgörs av en omfattande dokumentbaserad essäfråga med fokus på källkritik. Den fjärde delen, som har funnits med vissa år, utgörs även den av en omfattande dokumentbaserad fråga, men här har fokus varit mer allmänt inriktat på ”historisk problemlösning”.[66]

Till skillnad från ÄRP är HLP ett kriterierelaterat prov, det vill säga provsvaren ska relateras till i förväg fastställda kunskapskriterier som finns angivna i en rättningsmall (se vidare avsnitt 6.3.2). Flervalsfrågorna i den första delen av provet och essäfrågorna i den andra delen bedöms med poäng, medan de mer omfattande dokumentbaserade essäfrågorna bedöms med betyg (IG-MVG). Rättningsmallen konstrueras av den externa provkonstruktionsgruppen och skickas ut samtidigt som provet.[67]

---

[66] Intervju med Lars Andersson 2009. 2009 års upplaga av HLP finns att hämta på följande adress: http://www.historieprov.se/prov%202009.pdf.

[67] Intervju med Lars Andersson 2009.

5. Teorier och begrepp

5.1 Definitionen av begreppet externa prov

Inom den anglosaxiska forskarvärlden används begreppet external tests flitigt, i många fall kopplat till den debatt som följde i spåren av den provkultur som växte fram i Storbritannien och USA under 1980-talet. Det var en provkultur som präglades av en statlig ambition att använda sig av massproducerade storskaliga prov för att mäta elevernas kunskaper och utbildningssystemens kvalitet.[68]

I Sverige har begreppet externa prov inte fått samma utrymme inom det pedagogiska forskningsfältet, men under de senaste åren har intresset för pedagogisk bedömning ökat och vid bland annat pedagogiska institutionen vid Uppsala Universitet har Eva Forsberg och Christian Lundahl bedrivit en forskning med tydligt fokus på externa prov.[69]

Trots den omfattande forskningen inom ämnesområdet har jag haft svårt att finna explicita definitioner i litteraturen. Forsberg och Lundahl särskiljer till exempel intern bedömning från extern bedömning på följande allmänt hållna sätt:

> Interna bedömningar produceras och används inom skolorna och för deras elever och föräldrar. Externa bedömningar produceras av skolmyndigheter, forskare och andra, antingen genom egna studier eller genom att utnyttja de interna bedömningarna.[70]

George F. Madaus har gjort en något mer utvecklad distinktion mellan intern och extern bedömning:

---

[68] Caroline Gipps 1994, s. 14–15.

[69] Se t ex Eva Forsberg & Christan Lundahl 2006; Eva Forsberg & Christian Lundahl 2009; Christian Lundahl 2006 och Christian Lundahl 2009. För en översikt av forskningen inom fältet pedagogisk bedömning, se Eva Forsberg 2010.

[70] Eva Forsberg & Christian Lundahl 2009, s. 62.

> An internal testing program is one which is carried out within a school at the initiative and under the control of the school superintendent, principal, or teacher. […] External testing programs are those controlled and/or mandated by an external authority, such as a state department of education, the state legislature or a private agency such as the College Entrance Examination Board (CEEB).[71]

Madaus menar således att den grundläggande skillnaden mellan ett internt och externt prov handlar om vilken eller vilka aktörer som initierar och kontrollerar bedömningen. Mitt sätt att uppfatta externa prov ligger i linje med Madaus, men hans definition kan som jag ser det problematiseras i två avseenden: dels genom att diskutera vad som innefattas i begreppet kontroll, dels genom att diskutera betydelsen av på vilken nivå inom utbildningssystemet som den kontrollerande aktören befinner sig.

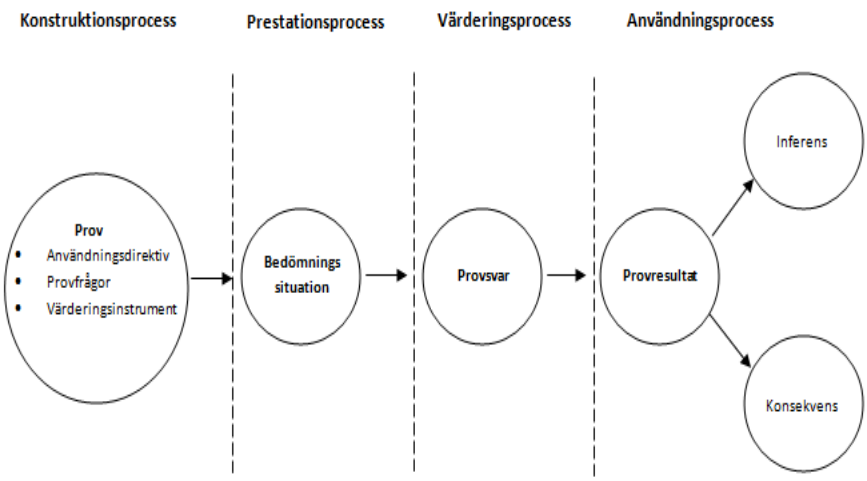
Vad innebär det att som undervisande lärare ha kontroll över ett prov? En grundläggande aspekt är naturligtvis huruvida den undervisande läraren själv kan besluta om provet ska användas eller inte, men vid sidan av denna ”vetorätt” är frågan inte helt lätt att besvara eftersom en bedömningsprocess inrymmer flera olika delprocesser. Peter Nyström har i en modell schematiskt redogjort för de produkter och de delprocesser som han menar ingår i en bedömningsprocess.[72] Jag har utgått från Nyström när jag i en egen modell tydliggör hur jag uppfattar bedömningsprocessen i samband med ett skriftligt prov.

---

[71] George. F. Madaus 1988, s. 86.

[72] Peter Nyström 2004, s. 4.

Figur 1: En utvecklad modell av bedömningsprocessen



Jag har modifierat Nyströms modell i två avseenden. Dels har jag förenklat terminologin, vilket har gjort modellen specifik för bedömningsprocessen i samband med ett skriftligt prov, dels har jag lagt till en initial konstruktionsprocess som en integrerad delprocess av bedömningsprocessen.

Av den modifierade modellen framgår att ett skriftligt externt prov består av tre produkter: ett antal provfrågor, ett värderingsinstrument, till exempel en bedömningsmatris, samt någon form av användningsdirektiv. Med användningsdirektiv avser jag de skriftliga instruktioner som dels tydliggör vad provets två andra produkter ska användas till, dels vad provresultatet ska användas till. I det förra fallet kan det till exempel finnas direktiv som klargör att det externa provets provfrågor och värderingsinstrument inte bara ska användas som mätinstrument utan att de även ska fylla en normativ funktion, det vill säga som förtydligande exempel på hur provfrågor och värderingsinstrument bör konstrueras för att mäta kunskaper. I det senare fallet kan direktiven handla om huruvida provresultaten ska fylla en summativ eller formativ funktion, det vill säga om provresultaten i första hand syftar till att fylla en sorterande och kontrollerande funktion eller om de i första hand är tänkta att fylla en pedagogisk funktion i en lärandeprocess. Användningsdirektiven kan också

handla om huruvida provresultaten ska kopplas till den enskilda eleven eller inte, samt i vilken grad resultaten ska offentliggöras.

Vidare framgår av modellen att en bedömningsprocess består av fyra delprocesser: en konstruktionsprocess där provets produkter konstrueras och tre tillämpningsprocesser då provets produkter på olika sätt tillämpas. Provfrågorna tillämpas under prestationsprocessen när eleverna i en bedömningssituation svarar på frågorna. Värderingsinstrumentet tillämpas under värderingsprocessen under vilken elevernas provsvar värderas. Användningsdirektiven, slutligen, tillämpas vid användningsprocessen för att reglera hur provresultatet ska användas.

I linje med Nyström uppfattar jag att provresultatet ligger till grund för olika slags inferenser och konsekvenser. Nyström definierar inferenser och konsekvenser som de medvetna och omedvetna generaliseringar som sker på grundval av provresultatet. Ett exempel på en inferens skulle kunna vara lärarens slutsats att ett dåligt resultat på ett diagnostiskt prov avspeglar bristande kunskaper inom det kunskapsområde som provet avser att mäta. Ett exempel på en konsekvens är den påverkan som ett provresultat kan få för den bedömdes självbild och syn på ämnet.[73] Det är viktigt att notera att den konsekvensrelaterade problematiken i samband med externa bedömningsprocesser inte bara involverar eleven utan även den undervisande läraren. Om lärarens undervisningskompetens kopplas till elevens provresultat påverkas även lärarens självbild och syn på ämnet.

Med hjälp av modellen kan jag återkoppla till kontrollproblematiken och formulera följande utgångspunkter för distinktionen mellan ett internt och ett externt prov:

- Konstruktionsprocessen: är det den undervisande läraren eller en extern aktör som har kontroll över konstruktionen av provets produkter?
- Prestationsprocessen: är det den undervisande läraren eller en extern aktör som har kontroll över den situation när eleverna besvarar provfrågorna?
- Värderingsprocessen: är det den undervisande läraren eller en extern aktör som har kontroll över värderingen av provsvaren?

---

[73] Peter Nyström 2004, s. 5.

- Användningsprocessen: är det den undervisande läraren eller en extern aktör som har kontroll över användningen av elevernas provresultat?

Jag menar att ett prov ska definieras som ett externt prov om en eller flera av delprocesserna, helt eller delvis, kontrolleras av en extern aktör.

Den andra aspekten i Madaus definition som jag vill problematisera är som sagt vilken betydelse det har på vilken nivå som de kontrollerande aktörerna befinner sig. Madaus tycks mena att det endast är centrala prov, kontrollerade av aktörer på en statlig nivå, som ska definieras som externa prov – en snäv avgränsning som utesluter alla de kollegiala prov som utformas och kontrolleras gemensamt av lärare på lokal eller regional nivå. I min definition av externa prov är det primära inte på vilken nivå de externa aktörerna befinner sig utan det faktum att den undervisande läraren inte på egen hand kontrollerar bedömningsprocessen. Nivåaspekten är av underordnad betydelse i förhållande till kontrollaspekten och jag vill därför vidga begreppet externa prov till att gälla alla prov, oavsett nivå, som den undervisande läraren inte helt på egen hand kontrollerar.

Sammanfattningsvis, med hänsyn tagen till kontrollaspekten och nivåaspekten, vill jag därför definiera begreppet externa prov på följande sätt:

Ett externt prov är ett prov där den enskilde läraren saknar vetorätt och/eller där externa aktörer helt eller delvis, har tagit kontrollen över en eller flera av bedömningsprocessens fyra delprocesser.

5.2 Olika slags externa prov

Mitt sätt att definiera externa prov innebär att ett vitt spektrum av prov inryms i begreppet. För att kunna särskilja olika slags externa prov från varandra är det möjligt att lyfta fram olika produkt- och processaspekter. De senare kommer jag fortsättningsvis att benämna som externalitetsaspekter.

5.2.1 Produktaspekter

Ett skriftligt prov, oavsett om det är externt eller internt, består, åtminstone i teorin, av tre produkter. Provfrågorna kan betraktas som huvudprodukten, men vid sidan av dessa finns det även ett värderingsinstrument, ofta i form av en mall eller matris, och slutligen något slags användningsdirektiv. Den sistnämnda produkten är kanske inte så vanligt förekommande i lärarens vardagliga arbete med de egna, interna, proven, men även om användningsdirektiven inte är skriftligt nedtecknade bör läraren ha en klar uppfattning om vilket syfte provet ska ha.

Det är möjligt att urskilja två grundläggande produktaspekter:

- Konstruktionstekniska skillnader
- Urvalsteoretiska skillnader

De konstruktionstekniska skillnaderna handlar om på vilka olika sätt provfrågorna, värderingsinstrumentet och användningsdirektiven är konstruerade. Ett exempel på en sådan konstruktionsteknisk skillnad är de ovan nämnda varianterna av värderingsinstrument: mallen respektive matrisen. Ett annat exempel är om provfrågorna konstrueras i form av flervalsfrågor eller essäfrågor.

De urvalsteoretiska skillnaderna handlar dels om vilka olika slags kunskaper som provfrågorna och värderingsinstrument är avsedda att mäta respektive värdera, dels om vilka olika slags syften med provet som kommer till uttryck i användningsdirektiven. I det förra fallet kan det handla om huruvida provet avser att mäta minneskunskaper eller mer komplexa kognitiva kunskaper, till exempel förmågan att analysera (se vidare avsnitt 6.2.1). I det senare fallet kan det handla om huruvida provet i första hand har ett formativt eller summativt syfte.

5.2.2 Externalitetsaspekter

Externalitetsaspekterna handlar inte om provets produkter i sig, utan om de processuella aspekter som kan kopplas till de externa aktörernas kontroll över bedömningsprocessen. Det finns åtminstone tre olika processuella aspekter som särskiljer externa prov från varandra.

- Externalitetsgrad
- Externalitetsnivå

- Externalitetsfas

Externalitetsgraden handlar om i vilken omfattning externa aktörer har tagit kontroll över bedömningsprocessen. Bedömningsprocessen består av fyra olika delprocesser och gradaspekten uppmärksammar vilken eller vilka av dessa delprocesser som de externa aktörerna har tagit kontroll över. Är det samtliga processer eller har den undervisande läraren fortfarande kontroll över någon eller några av delprocesserna? ÄRP är ett exempel på ett höggradigt externaliserat prov eftersom den undervisande läraren inte har kontroll över någon av delprocesserna. HLP är ett exempel på ett låggradigt externt prov eftersom den undervisande läraren helt eller delvis har kontroll över samtliga delprocesser utom konstruktionsprocessen.

En annan dimension av externalitetsgraden handlar om huruvida externa aktörer har fullständig kontroll över delprocessen eller om den undervisande läraren fortfarande är involverad i processen. Ett exempel på denna dimension är de finländska lärarnas involvering i värderingsprocessen. Det är viktigt att notera att externalitetsgraden hos ett externt prov kan öka eller minska över tid genom att utomstående aktörer ökar eller minskar sitt inflytande över en eller flera av delprocesserna.

Externalitetsnivån handlar om på vilken nivå i skolsystemet de aktörer befinner sig som helt eller delvis har tagit kontroll över någon eller flera av provets delprocesser. Jag skiljer mellan kollegiala och centrala externa prov. HLP är ett exempel på ett kollegialt externt prov och ÄRP är ett exempel på ett centralt externt prov.

Externalitetsfasen handlar om hur länge externa aktörer har haft kontroll över en eller flera av delprocesserna? Har provet i sin helhet eller någon av provets produkter/processer nyligen blivit externaliserade eller har provet varit externaliserat under en längre tid? Har externaliteten förändrats genom att externa aktörer har ökat eller minskat kontrollen över någon av delprocesserna? Jag skiljer mellan etablerade, reformerade och nyintroducerade externa prov. HLP är ett exempel på ett nyintroducerat prov, medan ÄRP är ett exempel på ett reformerat prov. Övergången från det tidigare realprovet till de nya ämnesrealproven innebar för historieprovets vidkommande inte någon större förändring vad gäller provets produkter, varken konstruktionstekniskt eller urvalsteoretiskt, men för den undervisande läraren har reformen ändå fått konsekvenser (se avsnitt 7.4.2).

Madaus skulle av flera olika skäl kunna hävda att HLP är ett internt prov, men enligt mitt sätt att definiera externa prov så är provet ett exempel på ett nyintroducerat, kollegialt och låggradigt externt prov. Den undervisande

läraren har i de flesta fall en generell vetorätt och läraren har dessutom kontroll över användningen av provresultatet, men både när det gäller konstruktionen av provets produkter och bedömningen av provsvaren så har den undervisande läraren, helt eller delvis, lämnat ifrån sig kontrollen till externa aktörer.

5.3 Externa prov som ett medel för kommunikation

5.3.1 En kommunikationsmodell

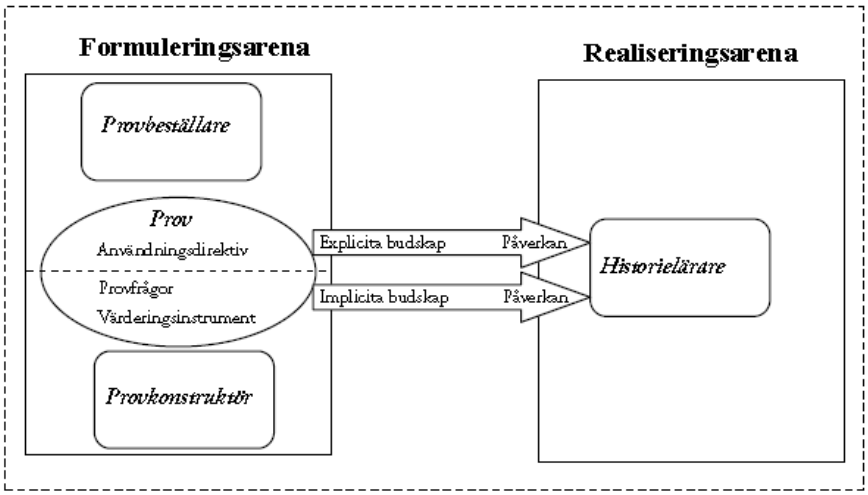
Min syn på teoretiska modeller är synnerligen pragmatisk. En modell har inget egenvärde utan den ska vara användbar i ett forskningssammanhang – en bra modell är en användbar modell. Den modell som jag kommer att presentera i det här teoretiska avsnittet uppfattar jag som ett heurestiskt redskap som hjälper mig att ställa frågor till det empiriska materialet och den ger mig dessutom de ”glasögon” jag behöver för att kunna tolka empirin och sätta in mina resultat i ett större sammanhang.

Av tidigare redovisade teoretiska utgångspunkter framkommer min uppfattning att en bedömningsprocess består av fyra delprocesser: en konstruktionsprocess då provets tre produkter konstrueras och tre tillämpningsprocesser då provets tre produkter används. Vidare framkommer att externalitet innebär att läraren på något sätt har förlorat kontrollen över någon av dessa delprocesser – externa aktörer har blivit delaktiga i bedömningsprocessen. En bärande tanke i mitt fortsatta teoribygge är att jag uppfattar relationen mellan dessa externa aktörer och läraren som kommunikativ. En extern aktör förmedlar genom ett externt prov i historia, implicit eller explicit, olika slags budskap och direktiv till historieläraren.[74] För att tydliggöra mitt sätt att uppfatta externa prov i historia har jag konstruerat en kommunikationsmodell.

---

[74] Den här kommunikativa aspekten innebär att prestationsprocessen kommer att få en underordnad roll i mitt fortsatta teoribygge. Det innebär inte att denna

Figur 2: Externa prov som ett medel för kommunikation i en historiekulturell kontext



Modellen bygger, som sagt, på den grundläggande tanken att det med nödvändighet uppstår en kommunikativ relation mellan de externa aktörerna och den undervisande läraren när läraren tappar kontroll över någon av provets delprocesser. Modellen visar att provets tre produkter förmedlar både explicita och implicita budskap vilka har potential att påverka historielärare verksamma på en realiseringsarena. Modellen illustrerar också att en extern bedömningsprocess involverar två externa aktörer som är verksamma på en formuleringsarena. Provbeställaren, som på en central formuleringsarena oftast är en politisk aktör, har framför allt kontroll över användningsdirektivens explicita budskap medan provkonstruktören framför allt har kontroll över provfrågornas och värderingsinstrumentets implicita budskap. Den streckade ramen i modellen visar att kommunikationen äger rum i en historiekulturell kontext.

I modellen sammanbinder jag teoribildning från tre skilda forskningsfält: historiedidaktisk, läroplansteoretisk och bedömningsteoretisk

---

delprocess är ointressant i samband med extern kunskapsbedömning. En aktuell problematik är huruvida elever ska få använda datorer eller inte när de skriver ett externt prov.

teoribildning. I de följande tre avsnitten ska jag med hjälp av teoribildning från ovan nämnda forskningsfält, steg för steg, visa hur jag har byggt upp modellen och hur de olika delarna är sammanlänkande med varandra. I det första, historiedidaktiska, avsnittet ska jag åskådliggöra att externa prov i historia kan betraktas som en förmedlande historieprodukt. Jag ska dessutom visa att användningen av externa prov i historia kan uppfattas som en kommunikationsprocess i en historiekulturell kontext.

5.3.2 En historieprodukt i en historiekulturell kontext

Mina teoretiska ansatser inom det historiedidaktiska forskningsfältet har jag huvudsakligen hämtat från Niklas Ammert och Peter Aronsson. Den förre har framför allt haft betydelse för min uppfattning att ett externt prov i historia kan betraktas som en historieprodukt och som en del av en historiekulturell kontext; den senare har påverkat min uppfattning om att externa prov i historia kan uppfattas som ett medel för kommunikation.

Ammert har i sin avhandling analyserat läroböcker i historia som ”historiska artefakter” och i sin analys har han satt in läroböckerna i en historiekulturell kontext. En lärobok i historia, menar Ammert, utgör en förmedlande historieprodukt mellan läroboksförfattaren och eleven. Han skriver:

> Läroboken ingår analytiskt i en historiekulturell kommunikationskedja som löper från avsändare till mottagare. Den överför ett innehåll, vilket i sig är ett urval som ska svara mot läsarens behov. Läroboken utgör i denna kedja ett konkret uttryck för vad någon vill förmedla och hur detta förmedlas, samtidigt som den är ett avtryck av den situation som den tillkom i och verkar inom. Ett sådant sammanhang kan benämnas som en historiekultur.[75]

Jag vill hävda att man i ett historiedidaktiskt sammanhang på ett liknande sätt kan betrakta ett externt prov i historia som en förmedlande historieprodukt mellan avsändarna, det vill säga provbeställaren och provkonstruktören, och den mottagande aktören, historieläraren. I linje med Ammert menar jag att det här är en förmedling som äger rum i en historiekulturell kontext, vilket jag visuellt visar med hjälp av den streckade ramen i min teoretiska modell. Vilken slags historiekulturell kontext som avses bestäms av de avgränsningar som användaren av modellen väljer att

[75] Niklas Ammert 2008, s. 25.

göra. Det kan vara alltifrån den enskilda skolans interna historiekultur till den nationella historiekulturen i bred bemärkelse.

Ett annat sätt att närma sig begreppet historiekultur framkommer i Peter Aronsson historiedidaktiska teoribygge. Aronsson konstaterar att vissa historieprodukter har en alldeles bestämd upphovsperson; det kan till exempel vara en skulptör av ett historiskt monument eller en avhandlingsförfattare i historia. Både skulptören och avhandlingsförfattaren är brukare av historia i ett avsändarled, men produkten brukas även i mottagarledet. Aronssons poäng är att mottagarna i sitt bruk av historieprodukten visserligen använder och tolkar produkten på sitt eget sätt, men att tolkningen inte är helt godtycklig; det finns alltid någon form av koppling till upphovspersonens intention. Denna koppling innebär att historiebruket kan liknas vid en kommunikationsprocess. Hur den här kommunikationen tar sig uttryck är en empirisk fråga, men Aronsson särskiljer två idealmodeller: en förmedlings- och en dialogmodell. Idealmodellerna är tänkta att ge stöd för två olika synsätt på relationen mellan avsändaren och mottagaren.

Förmedlingsmodellen kan liknas vid en nedsippring, det vill säga föreställningen att avsändaren har en klar föreställning om vilka budskap som ska gestaltas i historieprodukten. Budskapen implementeras sedan hos mottagaren i mer eller mindre oförvanskad form. Den här relationen leder till ett receptivt historiebruk hos mottagaren. Dialogmodellen förutsätter däremot i sin renaste form en initierande dialog som föregår individens eller gruppens ”självgestaltning” av historieprodukten. Här kan vi tala om en kommunikation kring historia som leder till ett reflekterande historiebruk hos mottagaren.[76]

Både provbeställaren, provkonstruktören och historieläraren är således, med Aronssons terminologi, brukare av provet. Om en extern provkonstruktör i historia, utan att interagera med mottagaren, använder provet som ett medel för att förmedla budskap till lärare vad historiskt tänkande innebär så används provet som en förmedlande historieprodukt och det leder till ett receptivt historiebruk hos lärarna. Ett reflekterande historiebruk hos historielärarna förutsätter däremot en dialog som involverar både provkonstruktören och historielärarna. Ett tydligt exempel på ett

[76] Peter Aronsson 2004, s. 98–101.

reflekterande historiebruk är de finländska lärarnas involvering i den process som leder fram till ÄRP:s värderingsinstrument.

Den här dubbla funktionen i samband med kunskapsbedömningar är väl belagd inom den pedagogiska forskningen. I Sverige har till exempel Forsberg och Lundahl uppmärksammat att kunskapsbedömningar, som ett medium, kan fylla både en styrande och en kommunikativ funktion.[77]

Relevans för mitt forskningsprojekt

Med stöd av modellens historiedidaktiska dimension kan jag tydliggöra och problematisera den kommunikationsprocess som uppstår i samband med externa prov i historia. I min teoretiska modell framträder bilden av en förmedlingsmodell snarare än en dialogmodell. Huruvida kommunikationsprocessen i samband med ett externt prov i historia ska beskrivas med hjälp av den ena eller den andra modellen är visserligen en empirisk fråga, men Aronsson menar att förmedlingsmodellen i praktiken lever kvar hos många institutioner eftersom det annars blir svårt att förstå vad som är det professionella eller vetenskapliga försteget. Något som ytterligare komplicerar problematiken är att kommunikationen i ett och samma prov kan skilja sig åt eftersom delprocesserna kan vara externaliserade på olika sätt. Kommunikationen i samband med ÄRP:s konstruktionsprocess kan till exempel med fördel beskrivas med hjälp av förmedlingsmodellen, medan kommunikationen i samma prov i samband med värderingsprocessen snarare kan beskrivas med hjälp av dialogmodellen.[78]

Sammanfattning

Sammanfattningsvis har jag i det här avsnittet visat att externa prov i historia kan betraktas som en historieprodukt i en historiekulturell kontext. Jag har dessutom visat att användningen av externa prov i historia kan uppfattas som en kommunikationsprocess – en process som i sin tur kan präglas av förmedling eller dialog. I nästa, läroplansteoretiska, avsnitt ska jag visa vilka aktörer och arenor som är involverade i denna kommunikationsprocess.

---

[77] Eva Forsberg & Christian Lundahl 2006, s. 7–29.

[78] Per Gunnemyr 2010, s. 225–237.

5.3.3 Arenor och aktörer i en extern bedömningsprocess

Bo Lindensjö och Ulf P. Lundgren har undersökt förhållandet mellan de politiska och administrativa aktörernas intentioner, som de kommer till uttryck i styrdokument, och den faktiska styrning som dessa intentioner sedan får ute i skolorna. De använder sig av en styrteoretisk modell som är uppbyggd kring tre arenor: en formuleringsarena, en transformerings- och medieringsarena samt en realiseringsarena. På formuleringsarenan fattas besluten och på realiseringsarenan omsätts besluten i handling. Medierings- och transformeringsarenan, som utgör ett mellanled, förklarar relationen mellan de båda andra arenorna. De styrdokument som tar form på formuleringsarenan förmedlas, tolkas och transformeras av mediala aktörer innan de når fram till realiseringsarenan.[79]

Genom att tillämpa delar av deras teoribygge i min modell vill jag tydliggöra min uppfattning att ett externt prov beställs och konstrueras av externa aktörer verksamma på en formuleringsarena och att de explicita och implicita budskap provet förmedlar har potential att påverka historielärare verksamma på en realiseringsarena. Modellen tydliggör även min uppfattning att en extern bedömningsprocess involverar två externa huvudaktörer: en provkonstruktör och en provbeställare.[80] Provkonstruktören är en administrativ aktör med ämnes- och bedömningskompetens medan provbeställare, åtminstone på en central nivå, ofta är en politisk aktör.[81] Vidare tydliggör modellen min uppfattning att provbeställaren framför allt har kontroll över användningsdirektivens utformning och att provkonstruktören framför allt har kontroll över provfrågornas och värderingsinstrumentets utformning. I linje med mitt tidigare resonemang kring betydelsen av på vilken nivå den kontrollerande aktören befinner sig menar jag att formuleringsarenor förekommer på olika nivåer inom utbildningssystemet, såväl kollegialt som centralt.

Verksamheten på formuleringsarenan handlar om att fatta beslut och verksamheten på realiseringsarenan handlar om att genomföra de beslut som

---

[79] Bo Lindensjö & Ulf P. Lundgren, 2000, s. 171–179.

[80] I de flesta fall kan man tänka sig att det är kollektiva styrsubjekt i form av arbetsgrupper som beställer och konstruerar provet, men jag har i den löpande texten av språkliga skäl valt singularformen framför pluralformen.

[81] På en kollegial nivå kan man tänka sig att en ämnesföreträdare eller ett ämneslag ikläder sig rollen som provbeställare.

fattas på formuleringsarenan. Problemet är dock att besluten som fattas på formuleringsarenan måste konkretiseras i form av skriftliga produkter innan de kan användas av aktörerna på realiseringsarenan. Lindensjö och Lundgren tar sig an problematiken genom att beskriva två olika stadier av beslutsgenomförande: dels ”guideline-writing” då ämbetsmännen tolkar de fattade besluten och transformerar dem till skriftliga produkter i form av styrdokument, dels ”field-implementation” då lärarna omsätter styrdokumentens intentioner i praktisk handling.[82] Det är oklart på vilken arena de menar att ämbetsmännens ”guideline-writing” äger rum.

Jag menar att provkonstruktörer utför en verksamhet som kan beskrivas som en slags ”guideline-writing” och jag kopplar deras verksamhet till formuleringsarenan. Min användning av begreppet formuleringsarena blir därför mera ”bokstavlig” jämfört med Lindensjö och Lundgren. Den formuleringsarena som jag beskriver i min modell blir en arena där provbeställaren dels beslutar att ett externt prov ska implementeras eller reformeras, dels klargör de användningsdirektiv som ska gälla för provet. Provkonstruktören konstruerar sedan provfrågorna och värderingsinstrumentet. Genom den streckade linjen i formuleringsarenan (se figur 2) särskiljer jag således en politisk, beslutsfattande, formuleringsarena och en administrativ, instrumentell, formuleringsarena.

Lindensjö och Lundgren har i sin forskning uppmärksammat relationen mellan de politiska och administrativa aktörerna, och de menar att de senares roll är att konkretisera politikernas intentioner i form av skriftliga styrdokument, en konkretisering som de menar inbegriper en tolkningsprocess. Ämbetsmännens friutrymme i den här tolkningsprocessen är en empirisk fråga, men Lindensjö och Lundgren menar att deras handlingsutrymme generellt sett är stort.

> Demokratiska system präglas av avstånd mellan politik, val och partikoalitioner å ena sidan och den ”verkliga” styrningsprocessen, som väsentligen sker genom byråkrati, å den andra sidan. […] [Det] ökande antalet statliga uppgifter och de uppskruvade ambitionerna med dem [har] bidragit till att ”befria” förvaltningens ämbetsmän från mycket av det traditionella beroendet av deras politiska ledning.[83]

---

[82] Bo Lindensjö & Ulf P. Lundgren 2000, s. 147.

[83] Bo Lindensjö & Ulf P. Lundgren 2000, s. 149.

Problematiken kring ämbetsmännens, eller i min modell provkonstruktörens, friutrymme leder vidare till komplicerade resonemang där begrepp som ramfaktorer och påverkansfaktorer har stor betydelse. I mitt forskningsprojekt ligger dock fokus på den mottagande parten i kommunikationsprocessen, det vill säga historieläraren, och jag kommer därför inte att fördjupa mig fullt ut i problematiken kring provkonstruktörens friutrymme. Det finns dock en aspekt av relationen mellan provkonstruktören och de politiska aktörerna som jag vill lyfta fram och som jag vill koppla till kontrollen över de tre provprodukterna.

I min modell kopplar jag provkonstruktören främst till konstruktionen av provfrågorna och värderingsinstrumentet eftersom jag uppfattar att provkonstruktörens friutrymme i förhållande till de politiska aktörerna är särskilt stort gällande dessa båda produkter. Det är förvisso en empirisk fråga, men jag föreställer mig att provkonstruktören vid utformandet av provfrågorna och bedömningskriterierna har ett mycket stort handlingsutrymme. När det gäller användningsdirektiven så uppfattar jag att friutrymmet vid det skriftliga utformandet av dessa är begränsat och att tolkningen i högre grad kontrolleras av provbeställaren, det vill säga de politiska aktörerna.

Ur ett historiedidaktiskt perspektiv väcker den här skillnaden viktiga frågor. Har de politiska aktörerna generellt sett andra intentioner än provkonstruktörerna? Har provkonstruktörerna didaktiska intentioner som de politiska aktörerna uppfattar som mindre betydelsefulla? Kan det vara så att politiker har ett större intresse av att använda externa prov i ett summativt syfte, som ett instrument för urval, likvärdighet och kontroll, medan provkonstruktören har en mer ämnesteoretisk eller ämnesdidaktisk ambition? Om lärarna uppfattar att de politiska aktörerna har ett stort inflytande över konstruktionen av provet tillkommer en politisk dimension. Om sedan de politiska aktörerna tänker sig att provet ska användas som ett aktivt styrinstrument snarare än som ett passivt mätinstrument tenderar provet att bli politiskt laddat.

En sådan politisering av externa prov i historia aktualiserades på ett påtagligt sätt i USA efter händelserna den 11 september 2001. Christoffer Martell beskriver till exempel hur Massachusetts läroplan i historia kom att förändras i riktning mot en mer nationell historieundervisning. ”The previous curriculum framework’s emphasis on world and global history was

almost completely abandoned."[84] En av hans slutsatser är att lärarna kom att uppfatta de nya läroplanerna och de externa prov som var knutna till dessa som "educationally unsound or politicized".[85] En annan, mer resultatorienterad politisering, kan kopplas till användningsdirektiven och den ökade fokuseringen på high stake tests och accountability systems. I USA är den här senare formen av politisering ett arv från 1980-talets nyliberala tankemönster (se vidare avsnitt 7.2.3).

Relevans för mitt forskningsprojekt

Med hjälp av modellens styrteoretiska dimension kan jag uppmärksamma och tydliggöra åtminstone två viktiga frågekomplex. ÄRP är ett centralt externt prov utformat på en central formuleringsarena och HLP är ett kollegialt externt prov utformat på en kollegial formuleringsarena. Har det någon betydelse för kommunikationen om de externa aktörerna är verksamma på en central eller kollegial formuleringsarena? Kan ett externt prov utformat på en kollegial formuleringsarena överbrygga den grundläggande problematik som Lindensjö och Lundgren tycker sig se på central nivå, nämligen svårigheterna för aktörerna på formuleringsarenan att överblicka de faktiska förutsättningarna på realiseringsarenan?

Ytterligare en viktig aspekt som tydliggörs av modellen är att det på formuleringsarenan finns två skilda externa aktörer som genom ett externt prov kan förmedla budskap och direktiv till läraren. I ÄRP:s fall är det politiska aktörer som beställer provet och centralt tillsatta arbetsgrupper som konstruerar provet. I HLP:s fall är det däremot historielärare som på eget initiativ både beställer och konstruerar provet. De externa aktörer som är involverade i HLP är således inte splittrade i en politisk och i en administrativ del på samma sätt som de finländska externa aktörerna. Vilken betydelse har det för de externa provens utformning och användning? Minskar det risken för en tolkningsprocess som leder till en bristande överensstämmelse mellan provbeställarens syfte med provet och provkonstruktörens konstruktion av provet? Det här är frågor som jag kommer att återkomma till i det komparativa analyskapitlet.

---

[84] Christopher Martell 2010, s. 5.

[85] Christopher Martell 2010, s. 30.

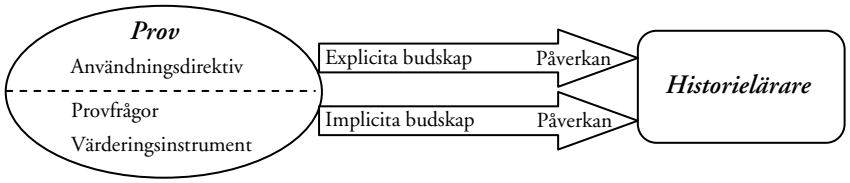
Sammanfattning

I det här avsnittet har jag visat att det finns två externa huvudaktörer i en extern bedömningsprocess: provbeställaren och provkonstruktören. Jag har visat att de externa aktörerna är verksamma på en formuleringsarena, och att de genom sin kontroll över användningsdirektiven respektive provfrågorna och värderingsinstrumentet på olika sätt kan påverka historielärare verksamma på en realiseringsarena. I nästa, bedömningsteoretiska, avsnitt ska jag visa att externa prov förmedlar olika slags budskap med potential att påverka historielärare. Jag ska dessutom visa att det finns skillnader mellan vilka olika slags budskap och direktiv som kan kopplas till respektive produkt.

5.3.4 Budskapsförmedling i en extern bedömningsprocess

Med hjälp av modellens kommunikationskedja (se figur 3) vill jag visa att externa prov i historia kan användas som en kanal för att förmedla implicita och explicita budskap som har potential att påverka mottagaren.

Figur 3: Externa prov som en kanal för budskapsförmedling



Det finns en omfattande forskning som har uppmärksammat att externa prov har en påverkande funktion.[86] Det jag ska tydliggöra i det här avsnittet är att påvisa skillnader mellan de budskap som kan kopplas till provets olika produkter. En grundläggande skillnad mellan provfrågorna och värderingsinstrumentet å ena sidan och användningsdirektiven å andra sidan är att de båda förstnämnda produkterna i första hand är mätinstrument, vilket innebär att de budskap som förmedlas är implicita, medan den

[86] Se till exempel Caroline Gipps 1994; S. G. Grant 2006; George F. Madaus 1988; Kenneth Vogler & David Virtue 2007.

sistnämnda produkten är ett uttalat styrinstrument som förmedlar explicita budskap.

En annan viktig skillnad är att de två mätprodukterna, provfrågorna och värderingsdirektiven, endast förmedlar didaktiska budskap, medan användningsdirektiven, vid sidan av didaktiska direktiv, även förmedlar ansvarsutkrävande direktiv.

Ett viktigt steg för att öka förståelsen för provets budskapsförmedlande funktion är att bryta ner provets olika budskap till produktnivå. Tidigare har jag visat att skriftliga externa prov består av tre produkter: provfrågor, värderingsinstrument och användningsdirektiv. Dessa produkter kan utformas på många olika sätt och jag särskiljer två grundläggande produktaspekter: konstruktionstekniska aspekter och urvalsteoretiska aspekter. Provfrågorna förmedlar tre didaktiska budskap. Två av dessa budskap är urvalsteoretiska. Det första handlar om vilket ämnesstoff som är viktigt och det andra om vilka slags kognitiva kunskaper som är viktiga. Det tredje budskapet är konstruktionstekniskt och det handlar om vilken eller vilka slags frågekonstruktioner som är lämpliga att använda för att mäta elevens kunskaper.

Värderingsinstrumenten förmedlar två didaktiska budskap till läraren. Det första är urvalsteoretiskt och handlar om kunskapsprogression, det vill säga vad som utmärker kvalitet i ett provsvar. Det andra är konstruktionstekniskt och handlar om vilken eller vilka slags värderingsinstrument som är lämpliga att använda för att värdera dessa kvaliteter.

Användningsdirektiven kan förmedla två didaktiska budskap och ett ansvarsutkrävande budskap. De didaktiska budskapen är urvalsteoretiska och kan vara av två olika slag. Det första handlar om produktanvändning, det vill säga hur provfrågorna och bedömningskriterierna ska användas. Är de i första hand tänkta att användas instrumentellt för att mäta och värdera elevernas kunskaper eller ska de användas föredömligt som ett diskussionsunderlag för lärare och elever? Det andra didaktiska budskapet handlar om hur provresultatet ska användas. Ska det användas formativt som ett underlag för lärande eller summativt som ett underlag för sortering? Det ansvarsutkrävande budskapet handlar om vilka aktörer som kan utkrävas ansvar för provresultatet samt vilka konsekvenser som provresultatet

får för de inblandade intressenterna, det vill säga elever, lärare och skolledning.[87]

Ett externt prov kan enligt ovanstående resonemang potentiellt förmedla sju olika didaktiska budskap och ett ansvarsutkrävande budskap (se tabell 1).[88]

Tabell 1: De externa provens potentiella budskap

Provfrågornas budskap	Värderingsinstrumentens budskap	Användningsdirektivens budskap
Urval av stoff	Värdering av provsvar	Didaktisk användning av provets mätprodukter
Urval av kognitiva kunskaper	Konstruktion av värderingsinstrument	Didaktisk användning av provresultat
Konstruktion av provfrågor		Ansvarsutkrävande användning av provresultat

Låt mig utgå från ett konkret exempel för att göra framställningen tydligare. Vi tänker oss att en provbeställare har implementerat ett externt prov som en avslutning på en kurs i historia. I användningsdirektiven till provet tydliggörs att provresultatet ska vara reglerande för den undervisande lärarens slutbetyg på kursen. Vidare framkommer att provresultaten ska ligga till grund för den undervisande lärarens framtida löneutveckling. Enligt ovanstående resonemang förmedlar dessa användningsdirektiv två budskap, dels ett didaktiskt budskap att provresultaten ska användas summativt, dels ett ansvarsutkrävande budskap att både elever och lärare kommer att ställas till svars för resultatutfallet. Det finns däremot inget explicit budskap om på vilket sätt provets mätprodukter ska användas.

Vi tänker oss sedan en provkonstruktör som får i uppdrag konstruera provet. En av provfrågorna lyder: ”Varför utbröt franska revolutionen?” Frågan förmedlar tre implicita budskap till mottagaren. Ett

[87] Jag bortser från användningsdirektivens eventuella konstruktionstekniska budskap.

[88] För att inte göra analysen oöverblickbar har jag valt att inte blanda in de metakognitiva ”varför-budskapen”.

konstruktionstekniskt budskap om hur en fråga kan konstrueras och två urvalsteoretiska budskap: dels att det är viktigt att besitta kunskaper om franska revolutionen, dels att det är viktigt att besitta en kognitiv kunskap i form av en analytisk färdighet.[89]

Vidare har provkonstruktören konstruerat ett värderingsinstrument där det framgår vilka kvaliteter svaret ska innehålla för att det ska få en viss poäng eller ett visst betyg. Det här värderingsinstrumentet förmedlar två implicita budskap till mottagaren, dels ett konstruktionstekniskt budskap om hur ett värderingsinstrument kan konstrueras, dels ett urvalsteoretiskt budskap om vilka kunskapskvaliteter som ska värdesättas i ett analytiskt svar kopplat till franska revolutionen.

Olika slags budskap – ett historiedidaktiskt perspektiv

Det jag vill komma fram till med hjälp av ovanstående resonemang är att det finns en skillnad mellan de implicita budskap som kan kopplas till provfrågorna och värderingsinstrumentet, och de explicita budskap som kan kopplas till användningsdirektiven.

De två förstnämnda, mätprodukterna, har tydligt ämnesspecifika budskap. Genom att utforma dessa produkter på ett särskilt sätt sänds budskap till elever och lärare om vilken slags kunskap och vilka kunskapskvaliteter som är viktiga att mäta. Om jag som undervisande historielärare tappar kontrollen över konstruktionen av provfrågorna kommer jag att behöva förhålla mig till och eventuellt ompröva min inställning till grundläggande frågeställningar inom historieämnet. Vilka färdigheter är viktiga och vilka är mindre viktiga? Vilka ämneskunskaper är centrala och vilka kan väljas bort? I slutändan handlar det om historieämnets fundament – vad är essensen i historiskt tänkande? På motsvarande sätt innebär en förlorad kontroll över värderingsinstrumentet att jag måste förhålla mig till och eventuellt ompröva min syn på lärandeprogression inom historieämnet. Vad skiljer goda historiekunskaper från dåliga?

Eva Forsberg och Christian Lundahl använder en annan terminologi, men deras beskrivning av kunskapsbedömningar ”som ett signalsystem, det vill säga som ett system som skickar signaler om vad som ytterst är att

---

[89] Huruvida frågan verkligen mäter en analytisk färdighet problematiseras av David Rosenlund 2010, s. 199–209.

betrakta som centrala kunskaper och valida realiseringar av dessa", ligger nära mitt sätt att uppfatta externa prov i historia.[90]

En viktig skillnad mellan ett externt och ett internt prov är att de externa aktörerna som utformar mätprodukterna i ett externt prov ställs inför en speciell problematik eftersom både provfrågorna och värderingsinstrumentet har två målgrupper; dels de elever vars kunskaper och färdigheter ska bedömas, dels de lärare som undervisar eleverna i fråga. Har de externa aktörerna eleverna som målgrupp används provet primärt som ett mätinstrument, men om de har lärarna som målgrupp använder de provet primärt som ett medel för påverkan.

Påverkansfunktionen hos mätprodukterna kan vara mer eller mindre medveten hos avsändaren. Konstruktören av provfrågorna eller värderingsinstrumentet kan förvisso ha ett uttalat syfte att påverka mottagaren, men även om det saknas ett uttalat syfte hos avsändaren, så påverkas mottagaren av hur provfrågorna och bedömningskriterierna är utformade. Mätprodukterna har således alltid en dubbel funktion: dels som mätinstrument, dels som förmedlare av budskap.

Användningsdirektiven kan också användas som ett medel för påverkan, men som framgår av exemplet ovan handlar det inte i första hand om ämnesspecifika budskap, utan snarare om allmänt hållna didaktiska budskap eller om ansvarsutkrävande budskap. De senare syftar till att påverka mottagarnas, det vill säga elevers, lärares och andra intressenters, uppfattningar om kvaliteten på elevens kunskaper eller lärarens undervisning. Hur pass kraftfull den här typen av påverkan är, har att göra med vilken betydelse som elever, lärare och övriga intressenter uppfattar att det externa provet har (se vidare avsnitt 7.2.4).

Relevans för mitt forskningsprojekt

Forskningsprojektet handlar som framgått om på vilka olika sätt historielärare uppfattar att externa prov påverkar deras didaktiska verksamhet. Modellens bedömningsteoretiska styrka är att den underlättar förståelsen för den potentiella påverkanseffekten hos olika slags externa prov i historia. En viktig aspekt är att tydliggöra skillnaden mellan den påverkanseffekt som kan kopplas till provets tre produkter: provfrågorna har framför allt betydelse för lärarens uppfattningar gällande historieämnets

---

[90] Eva Forsberg & Christian Lundahl 2006, s. 24.

grundläggande innehåll; värderingsinstrumentet har framför allt stor vikt för lärarens uppfattningar om progression på lärandenivå; och användningsdirektiven riktlinjer gällande provresultaten har framför allt betydelse för styrkan i den påverkan som kan kopplas till de andra båda produkterna. Ett externt prov i historia kan vara externaliserat på olika sätt och det är viktigt att klargöra vilka produkter som kontrolleras av externa aktörer för att förstå hur olika slags externa prov uppfattas av och påverkar mottagaren.

Sammanfattning

Sammanfattningsvis har jag i det här avsnittet visat att externa prov kan användas som ett medel för att förmedla implicita och explicita budskap med potential att utöva påverkan. Jag har lyft fram den budskapsförmedlande aspektens betydelse för mitt forskningsprojekt och jag har dessutom visat att de budskap som kan kopplas till provfrågorna och värderingsinstrumentet har en starkare ämnesspecifik prägel jämfört med de budskap som kan kopplas till användningsdirektiven. En extern provbeställare kan genom det sätt som användningsdirektiven utformas tydliggöra för historielärare verksamma på en realiseringsarena hur provet ska användas. En extern provkonstruktör kan på motsvarande sätt genom sitt sätt att utforma provfrågor och bedömningskriterier skicka signaler till historielärarna om vad som ytterst är att betrakta som centrala kunskaper inom historieämnet.

6. Intervjuresultat och analys

6.1 Inledning

Påverkar externa prov historielärares ämnesdidaktiska verksamhet? De åtta lärare som ingår i min undersökning ger olika svar på den frågan. Peter, en av de svenska lärarna, uppfattar att hans undervisning inte påverkas av HLP över huvud taget, ”inte ens det lilla minsta”. Hans uppfattning kan ställas mot Paul, en av de finländska lärarna, som uttrycker sig på följande sätt om ÄRP:

> Studentexamen är nog i allra högsta grad en dold läroplan som styr långt all verksamhet. Det kommer vi inte ifrån. Det spelar en väldigt stor roll för mig att jag i min undervisning bedriver den på ett sådant sätt att eleverna får öva och utveckla den typen av färdigheter som de måste ha sen då de ska upp och skriva det här provet och det gäller inte bara mig det gäller precis alla lärare. Även undervisningsmaterialet, undervisningssättet och arbetsformerna väljer man nog väldigt långt med utgångspunkt i att de ska klara av provet så bra som möjligt. Det styr våldsamt, det gör det.

De här två historielärarna representerar ytterligheterna i min undersökning. Deras uppfattningar om provets påverkan på deras ämnesdidaktiska verksamhet skiljer sig åt på ett fundamentalt sätt. Mellan dessa ytterligheter återfinns de övriga sex historielärarna, vars uppfattningar om det externa provets påverkan varierar, både vad gäller i vilken grad och på vilket sätt de uppfattar att provet påverkar dem. Frågan är om det finns något mönster i den här variationen av uppfattningar. I det här resultatredovisande avsnittet har jag för avsikt att bringa klarhet i den frågan.

För att underlätta analysarbetet består avsnittet av tre delar. I det första avsnittet uppmärksammar jag utsagor med koppling till lärarnas undervisningspraktik. I det andra återfinns utsagor med koppling till lärarnas bedömningspraktik. I det tredje, slutligen, lyfter jag fram utsagor med koppling till lärarnas kollegiala praktik. Den sistnämnda praktiken omfattar det kollegiala samarbete som berör undervisning och bedömning.

Att på det här sättet särskilja undervisning, bedömning och kollegial verksamhet är ett analytiskt grepp. I praktiken utgör dessa verksamheter en integrerad helhet.

Innan jag påbörjar resultatredovisningen vill jag understryka att lärarnas utsagor inte kommer att analyseras som individuella fallstudier. I min undersökning är gruppens uppfattningar viktigare än den enskilda individens uppfattningar. Jag har därför valt att inte ge någon närmare presentation av de åtta lärare som ingår i undersökningen.

6.2 Undervisningspraktiken

6.2.1 Två dimensioner

Hur påverkar externa prov historielärares undervisningspraktik? Frågeställning inrymmer två potentiella svarsdimensioner: en metodisk dimension och en teoretisk dimension. Den metodiska dimensionen handlar om huruvida historielärare uppfattar att externa prov påverkar *hur* de undervisar, det vill säga vilka metodiska val de gör i sin undervisning. Den teoretiska dimensionen handlar om huruvida historielärarna uppfattar att externa prov påverkar *vad* de undervisar om. Ett vanligt sätt att nyansera den teoretiska dimensionen i historieundervisningen är att särskilja mellan undervisningens content och skills, det vill säga att särskilja mellan det ämnesstoff som undervisningen utgår ifrån och de färdigheter som sedan betonas i undervisningen. Ett annat sätt att närma sig den teoretiska dimensionen, och i mina ögon ett mer komplext sätt, är att som den kanadensiske historiedidaktikern Stéphane Lévesque, särskilja mellan en undervisning med fokus på memory-history och en undervisning med fokus på disciplinary historical thinking.[91] Med memory-history avses minneskunskaper av olika slag. Det kan handla om rena faktakunskaper som årtal och regentlängder, men även mer krävande minneskunskaper som att kunna återberätta ett händelseförlopp eller att kunna återge ett analytiskt

[91] Stéphane Lévesque 2008, s. 3–17.

resonemang.[92] Med disciplinary historical thinking avses något helt annat än minneskunskaper. Lévesques kollega Peter Seixas gör en jämförelse med en teaterföreställning. Han menar att en historielärare med ambitionen att förmedla minneskunskaper kan nöja sig med att låta eleverna ta del av föreställningen på scenen. Om läraren däremot har en ambition att utveckla kunskaper med koppling till historical thinking så ska eleven inte bara passivt ta del av föreställningen utan även bli medveten om de processer som äger rum bakom scenen och som möjliggör föreställningen.[93] I grunden handlar disciplinary historical thinking om att eleven ska utveckla kunskaper som möjliggör en förståelse för att ett händelseförlopp endast är en konstruktion och inte en direkt avspegling av en verklighet. Det handlar också om att eleven ska utveckla kunskaper som möjliggör egna analytiska resonemang och inte bara återgivande av andras analytiska slutsatser.

Den amerikanske historiedidaktikern Sam Wineburg menar att ett historiskt tänkande i denna bemärkelse långt ifrån är någon naturlig tankeoperation för eleverna. [94] Läraren måste därför i sin undervisning ge dem möjlighet att utveckla förmågan. Lévesque lyfter fram fem grundläggande ”procedural concepts” som han menar att läraren måste fokusera på för att utveckla ett kvalificerat historiskt tänkande hos sina elever. [95]

- Historical significance
- Continuity and change
- Progress and decline
- Evidence
- Historical empathy

Lévesque konstaterar vidare att dessa begrepp sällan diskuteras och att de inte spelar någon framträdande roll i historieundervisningen.[96] En viktig fråga som tangerar mitt forskningsfält är huruvida externa prov utgör ett hinder eller en möjlighet för att begreppen ska få ökad betydelse i framtiden.

---

[92] För en problematisering av olika slags minneskunskaper i historia, se David Rosenlund 2010, s. 199–209.

[93] Peter Seixas 2008, s. viii.

[94] Sam Wineburg 1999, s. 488–499.

[95] Stéphane Lévesque 2008, s. 17.

[96] Stéphane Lévesque 2008, s. 37.

Leder en ökad användning av externa prov till att historielärare fokuserar på memory-history eller kan extern bedömning vara ett sätt att utveckla historieundervisningen i riktning mot disciplinary historical thinking?

Tidigare forskning rörande kopplingen mellan externa prov och historielärares undervisningspraktik tyder på att det är framför allt den teoretiska dimensionen av undervisningen som påverkas, men forskningsläget är problematiskt, vilket kommer att framgå nedan.[97]

6.2.2 Tidigare forskning

Frågeställningen hur externa prov påverkar historielärares undervisning och bedömning har engagerat framför allt anglosaxiska skolforskare de senaste tjugo åren. S. G. Grant tycker sig dock se flera stora problem med den forskning som bedrivits i USA inom området. Ett grundläggande problem är att allt sedan användandet av externa prov tog fart i USA under slutet av 1980-talet har det funnits ett överflöd av olika slags litteratur som berör sambandet mellan extern kunskapsbedömning och lärares didaktiska verksamhet. Grant menar dock att denna mängd av texter vid en närmare granskning trots allt är begränsad, eftersom det mesta av litteraturen berör modersmålsundervisning och matematik. Vidare menar han att mycket av det som är skrivet i ämnet inte bygger på något empiriskt underlag och i den mån forskningen bygger på ett empiriskt underlag så är det i huvudsak intervjubaserade studier. Den forskning som bygger på klassrumsobservationer är ytterst begränsad.[98] Grant sammanfattar forskningsläget gällande externa provs påverkan på historielärares didaktiska verksamhet på följande sätt: ”So despite a huge potential literature, little relates directly to impact on teachers practices.”[99]

De empiriskt underbyggda forskningsresultat som trots allt presenterats i USA gällande hur externa prov påverkar historielärares didaktiska verksamhet, handlar i huvudsak om hur proven påverkar deras

---

[97] Sandra Cimbricz 2002, s. 1–21.

[98] S. G. Grant 2006, s. 36–38.

[99] S. G. Grant 2003, s. 130.

undervisningspraktik.[100] Resultaten är på intet sätt samstämmiga. Den amerikanska bedömningsteoretikern Sandra Cimbricz tydliggör dock i en forskningsöversikt att tidigare forskningsresultat i stort sett samstämmigt visar att det framför allt är den teoretiska dimensionen av historielärares undervisningspraktik som påverkas, det vill säga *vad* historielärarna undervisar om. Hon menar att väldigt få undersökningar har visat på någon påverkan inom den metodiska dimension, det vill säga *hur* lärare undervisar.[101]

Kenneth Vogler och David Virtue tycker sig i en forskningsöversikt kunna urskilja tre olika grupperingar. De menar att en grupp av forskare har kommit fram till att de externa proven påverkar vad man skulle kunna se som överbyggnaden i historielärarnas undervisningspraktik, i första hand deras val av stoff, men att basen, den grundläggande undervisningspraktiken, förblir opåverkad. En annan grupp av forskare hävdar att proven även påverkar lärares grundläggande undervisningspraktik. Dessa forskare tycker sig kunna observera att externa prov påverkar historielärare i en riktning bort från en konstruktivistisk, elevcentrerad och projektinriktad undervisning med diskussioner, rollspel, grupparbeten et cetera, mot en mer traditionell, lärarcentrerad undervisning där en översiktlig stoffbehandling utgående från läroböcker står i centrum. Vogler och Virtue urskiljer slutligen en tredje grupp forskare vars resultat tyder på att proven inte har påverkat historielärare över huvud taget eftersom lärarna redan från början har undervisat på ett (traditionellt) sätt som har legat i linje med de externa provens intentioner.[102]

Grants beskrivning av forskningsläget ligger i linje med Vogler och Virtue, men han urskiljer också en fjärde grupp forskare. Han menar att även den här gruppen tycker sig kunna belägga att externa prov påverkar lärares grundläggande undervisningspraktik, men på vilket sätt de påverkar undervisningspraktiken beror på provens utformning. Det är provfrågornas

---

[100] Tidigare forskning gällande historielärares bedömningspraktik och kollegiala praktik kommer att redovisas i anslutning respektive resultatredovisande avsnitt.

[101] Sandra Cimbricz 2002, s. 1–21.

[102] Kenneth Vogler och David Virtue 2007, s. 56.

konstruktion som är avgörande för huruvida ett externt prov leder till en mer traditionell och lärarcentrerad undervisning eller inte.[103]

Sammanfattningsvis visar tidigare forskning att externa prov påverkar historielärares undervisningspraktik, men på vilket sätt och i vilken omfattning de påverkas är i högsta grad en omtvistad fråga.

I Sverige har pedagogernas intresse för extern kunskapsbedömning länge varit begränsat, men det har ökat på senare tid. Vid pedagogiska institutionen i Uppsala har till exempel Eva Forsberg och Christian Lundahl bedrivit en forskning med tydligt fokus på externa prov. Särskilt den senare framstår som något av en portalgestalt inom fältet. Hans forskning har dock i första hand en läroplansteoretisk ingång och han uppmärksammar inte sambandet mellan extern kunskapsbedömning och lärares didaktiska verksamhet i någon större utsträckning.[104] Det gör däremot den forskning som Jesper Boesen och Helena Korp har bedrivit. Den förra konstaterar i en avhandling inom ramen för matematikämnet att matematiklärares didaktiska verksamhet endast i begränsad omfattning påverkas av de nationella proven i matematik, medan den senare, inom ramen för svenskämnet, visar att svensklärares didaktiska verksamhet påverkas i förhållandevis hög utsträckning av det nationella provet i svenska, men att det finns stora skillnader mellan olika lärare på vilket sätt de påverkas.[105]

Skolverket har under 2000-talet genomfört flera studier med fokus på de nationella proven i grundskolan och gymnasiet. Särskilt intressant för min forskning är en rapport från 2005, baserad på bland annat lärarintervjuer, som uppmärksammar de nationella provens betydelse för en likvärdig bedömning. Ett av studiens huvudresultat är att de nationella proven förbereds, genomförs och bedöms på ett mycket varierande sätt i Sveriges gymnasieskolor.[106] I en annan intervjubaserad rapport från 2003, som undersöker de nationella provens betydelse för grundskolan, framkommer att en majoritet av lärarna uppfattar att proven *inte* påverkar

---

[103] S. G. Grant 2006, s. 37.

[104] Se t ex Eva Forsberg & Christian Lundahl 2006; Eva Forsberg & Christian Lundahl 2009; Christian Lundahl 2006 och Christian Lundahl 2009.

[105] Jesper Boesen 2006 och Helena Korp 2006.

[106] Skolverket 2005, s. 114.

deras ämnesinnehåll eller arbetssätt i någon större utsträckning. De uppfattar inte heller att de anpassar sin undervisning särskilt till proven. I samma undersökning uppmärksammas även en skillnad mellan erfarna och oerfarna lärare där de senare uppfattar att de påverkas av provet i högre utsträckning än de förra.[107]

Svensk forskning som utifrån ett historiedidaktiskt perspektiv uppmärksammar externa prov i allmänhet eller mera specifikt kopplingen mellan externa prov och undervisning i historia är ytterst begränsad. Det finns dock ett antal examensarbeten framlagda vid lärarutbildningen på Malmö högskola som behandlar HLP. [108]

Motsvarande finländsk historiedidaktisk forskning är också begränsad. Jan Löfström, Arja Virta och Marko van den Berg har dock i en artikel uppmärksammat problematiken utifrån samhällskunskapsämnets perspektiv. De ställer sig frågan vilken betydelse ämnesrealprovet i samhällskunskap har för de finländska samhällskunskapslärarnas undervisningspraktik. Deras slutsats är att provet påverkar undervisningen i högre grad än den nationella läroplanen. [109]

I en egen tidigare studie, baserad på en intervju med Jan Löfström, en av de ansvariga för konstruktionen av ÄRP:s provfrågor, uppmärksammar jag ÄRP:s kommunikativa funktion. Under intervjun tydliggörs att Löfström uppfattar både ÄRP och det tidigare realprovet som effektiva kommunikationsmedel vilka i högsta grad har påverkat de finländska historielärarnas ämnesuppfattning.[110]

6.2.3 Tre påverkansområden

Det empiriska materialet har framför allt gett mig underlag att driva en analys med inriktning mot den teoretiska dimensionen av undervisningspraktiken. Det innebär inte att jag kommer att bortse från den metodiska dimensionen i min analys utan endast att den har fått en mer

---

[107] Skolverket 2003, s. 79.

[108] Mikael Jönsson, Reine Larsson & Joakim Ljunggren 1999; Anders Hallberg & Petra Williamsson 2000; Gudmundsson, David 2007; Ogenblad, Tobias & Vanja Wallin 2007; Richard Kovacs 2008.

[109] Jan Löfström, Arja Virta & Marko van den Berg 2010, s. 6–13.

[110] Per Gunnemyr 2010, s. 225–237.

undanskymd roll. Denna frånvaro av lärarutsagor kopplade till den metodiska dimensionen av undervisningspraktiken är inte unik. Avner Segal har i en intervjubaserad undersökning av hur samhällskunskapslärare i Michigan uppfattar att deras undervisningspraktik påverkas av ett centralt externt prov stött på samma fenomen. Han ställer sig frågan hur det kan komma sig att många lärare uppfattar att externa prov påverkar deras undervisningspraktik i hög utsträckning, men att det sedan inte går att empiriskt belägga någon faktisk påverkan på den metodiska dimensionen av deras undervisningspraktik.

> Looking at the experiences teachers describe, one realizes that they are not central to teaching social studies. This realization puzzled me in light of teachers' recurring statements that the MEAP has had significant impact on their *teaching*. My first reaction was to assume that I did not ask the right questions or did not pursue the questions I did ask long enough to understand the idea that the MEAP had caused major changes in their instruction. So I decided to return to this issue in the second round of the study. Yet, in spite of my persistent questions on the issue, none of the teachers offered any examples beyond those initially provided – that is, *content* decisions pointing to topics they no longer teach, topics they spend less time on, or activities they have reconfigured, but not to influences on their *instructional* decisions.[111]

Segals tolkning är att lärarna i sina utsagor ger uttryck för en ontologisk påverkan snarare än en pedagogisk påverkan.[112]

Under analysarbetet med det empiriska materialet har det framträtt tre dominerande teman eller påverkansområden i lärarnas utsagor.

- Utsagor som handlar om stoffurvalet.
- Utsagor som handlar om dokumentbaserad undervisning, det vill säga en aspekt av det kognitiva urvalet.
- Utsagor som handlar om att avsätta lektionstid för direkta förberedelser inför det externa provet.

De här tre påverkansområdena återkommer gång på gång i tidigare forskning, oavsett vilka slags externa prov som ligger till grund för undersökningen. Det tycks således utgöra generella påverkansområden hos

---

[111] Avner Segal 2006, s. 117.

[112] Avner Segal 2006, s. 117.

historielärare som kommer i kontakt med externa prov. Det första påverkansområdet handlar som sagt om huruvida historielärarna uppfattar att det externa provet påverkar vilket stoff de utgår från i sin undervisning. Huruvida det är positivt eller negativt för historielärares undervisningspraktik med stoffstyrande prov kan diskuteras. Förespråkare för stoffstyrande externa prov kan peka på värdet av en innehållslig likvärdighet, att det finns ett värde i att elever som läser samma kurs ska besitta minneskunskaper som bygger på ett likartat stoff. Kritiker av stoffstyrande prov kan å sin sida hävda att det finns ett värde i att som historielärare ha full frihet att kunna anpassa stoffet efter undervisningssituationens förutsättningar. En viktig fråga i detta sammanhang är vilka kopplingar det finns mellan externa prov i historia och befästandet av en mer eller mindre dold kanon.

Det andra området handlar om huruvida historielärare uppfattar att provet påverkar deras undervisning i riktning mot eller ifrån disciplinary historical thinking. Det är framför allt sättet att använda dokument i sin undervisningspraktik som framkommer hos lärarna i min undersökning Det kan förklaras av att både HLP och ÄRP innehåller så kallade dokumentbaserade frågor, det vill säga frågor där eleven ska använda sig av dokument av olika slag för att besvara en fråga eller underbygga ett essäsvar. Det kan handla om dokument i form av statistik, texter, bilder med mera.

De amerikanska historiedidaktikerna Keith Barton och Linda Levstik, har uppmärksammat de dokumentbaserade frågorna (DBQ) i en amerikansk kontext och de menar att frågetypen har fått en allt större tyngd i många av de externa proven i USA. Förespråkare för DBQ menar att frågorna skapar förutsättningar för en mer autentisk bedömning, men Barton och Levstik är starkt skeptiska till att detta i praktiken verkligen blir fallet. I sin kritik av frågetypen utgår de från att en meningsfull och autentisk dokumentbaserad undersökning består av tre delar. Vid sidan av den källkritiska prövningen av materialet måste uppgiften även innehålla ett meningsfullt problem eller en meningsfull fråga och den källkritiska prövningen måste resultera i att eleven drar egna slutsatser. De menar att de dokumentbaserade frågorna isolerar den källkritiska färdigheten. Eleverna ställs inför frågor som inte är deras egna och som de många gånger inte uppfattar som meningsfulla. Om frågan inte är meningsfull så saknar svaret betydelse. Det som återstår är ingen meningsfull undersökning utan endast en artificiell analys av dokument.

> Many such exercises fail to engage students even in the most minimal evaluation of the usefulness of sources they are examining, for their purpose is not to develop any kind of reasoned judgment, but to help students explain how given primary sources illustrate facts and concepts they have learned elsewhere.[113]

Det tredje ämnesområdet handlar om huruvida historielärarna uppfattar att de avsätter specifik lektionstid för att direkt förbereda eleverna inför ett externt prov. Det kan handla om alltifrån att repetera ett centralt stoff till att öva upp svarsstrategier med hjälp av tidigare externa prov. Direkta förberedelser med ambitionen att höja elevernas provresultat kan ifrågasättas utifrån åtminstone två olika aspekter. Det uppstår för det första ett validitetsproblem då provresultatet inte avspeglar elevernas egentliga kunskaper utan snarare elevernas förmåga att besvara en särskild slags provfrågor. Det här är en problematik som faller under rubriken ”test score pollution”.[114] Det kan för det andra uppstå ett etiskt dilemma. Den britiska bedömningsteoretikern Caroline Gipps menar att det i sig är ett etiskt dilemma om de direkta förberedelserna höjer resultaten på provet, men inte den underliggande kunskapen. Hon menar dessutom att direkta förberedelser är oetiska om det bara är vissa skolor/lärare som tillämpar direkta förberedelser.[115]

6.2.4 De finländska historielärarnas uppfattningar

Stoffurval

De finländska historielärarna uppfattar inte att deras stoffurval påverkas av ÄRP i någon större utsträckning. En vanlig uppfattning som framkommer hos flera av historielärarna är att provet inte påverkar dem eftersom stoffet redan är tydliggjort i kursplanerna. Den finländska historieundervisningen på gymnasiet är indelad i sex kurser, fyra obligatoriska grundkurser och två valbara fördjupningskurser. Varje kurs har ett centralt innehåll som tydliggörs i respektive kursplan. Elin uttrycker sig på följande sätt:

> Vi vet ju vad vi ska undervisa. Vi vet vilka kurser vi har och vi har precis att i kurs tre så undervisar vi 1900-talets historia och där ska det och det

---

[113] Keith Barton & Linda Levstik 2004, s. 199.

[114] Caroline Gipps 1994, s. 46.

[115] Caroline Gipps 1994, s. 156. Se även S. G. Grant 2003, s. 145.

> och det komma med. Så jag har ju liksom en klar ram vad jag ska ta upp i mina kurser och det bedömer jag sedan genom ett prov. Och studentexamen känner ju till det här också. De tar ju upp sådana saker som behandlas i kurserna, som står i läroplanen.
> [P: Så du ser inget glapp mellan de två?] Nej, faktiskt inte.

Även Paul lyfter fram kursplanernas betydelse då han poängterar att det inte är hans stoffurval som påverkas av ÄRP utan de arbetsformer som han väljer att tillämpa.

> Jag skulle säga att jag värderar läroplanen eller kursplanen, vad du vill kalla det, väldigt, väldigt högt. Det [undervisningen] bygger på den. Men då jag tillämpar den så väljer jag arbetsformer och arbetssätt som eleven har nytta av då den ska skriva studentexamen. Det vill säga att den här läroplanen anger ju stoffet, innehållet, och vad du ska sträva efter, men då jag undervisar så väljer jag att göra det på ett sånt sätt som tillfredsställer studentexamensnämndens eller skrivningarnas behov så att du kan använda det här läroplansinnehållet på det sätt som examen förutsätter. Så på det viset styr den där examen fast det är bara läroplanen som ska styra mig.

Den urvalsproblematik som trots allt framkommer i de finländska historielärarnas utsagor handlar inte om vilket stoff som de förväntas ta upp under en kurs, utan snarare om hur frågorna fördelas mellan de olika kurserna. Många av historielärarna refererar i sina utsagor om stoffurvalet till en ”tyst överenskommelse” som innebär att ÄRP:s tio frågor ska fördela sig på de sex kurserna enligt ett bestämt mönster. Mikael beskriver mönstret på följande sätt:

> Sen har vi ju en sån här gammal tradition att frågorna ska komma någorlunda från olika kurser, att vi ungefär ska kunna veta hur många frågor som kommer från vilka delområden eller från vilka kurser . Vi har fyra obligatoriska kurser och från de fyra obligatoriska kurserna så ska det väl komma åtminstone sex frågor om man säger så där grovt taget. Sen om vi då har fyra frågor kvar så har vi två såna här valbara kurser som i princip alla skolor ska erbjuda och från de kurserna ska det väl komma en per kurs och då har vi då två frågor kvar och de två frågorna kan sen då placeras ut lite, de kan vara lite emellan, de kan vara allmänna, alltså tvärgeografiska till exempel, nåt som behandlar både Finlands och den allmänna historien så de går över två kurser på det sättet. Sen har vi också […] frågor som går ut över ämnesgränserna, så det kan med andra ord finnas frågor i historieprovet som också har starka element från till exempel geografi eller från samhällslära.

Det här mönstret innebär att de elever som tänker sig att skriva ÄRP uppmanas att läsa de två frivilliga fördjupningskurserna. I det tidigare realprovet kunde eleven välja fritt bland frågor från samtliga realämnen, vilket gjorde samtliga elever till potentiella skribenter i historia. Införandet av ämnesspecifika realprov innebär att endast de elever som väljer att skriva ÄRP kommer i kontakt med historiefrågorna. Andelen potentiella skribenter har därför minskat och historielärarna kan dessutom under respektive kurs bilda sig en uppfattning om vilka elever i undervisningsgruppen som avser att skriva ÄRP. Andelen potentiella skribenter är låg under de obligatoriska kurserna, men ökar sedan under de två valbara kurserna. Noteras kan att enligt den tysta överenskommelsen kopplas endast en fråga till respektive fördjupningskurs. Mönstret skulle således kunna få konsekvenser för historielärarnas stoffurval. Mikael hänvisar till den här överenskommelsen när han resonerar kring stoffurvalet i de frivilliga kurserna.

> I de kurserna så förbereder jag dem inte alls för studenten även om de finns flera elever där som kommer att skriva, men där tycker jag att det är liksom felanvänd energi om jag använder den till att preppa för studenten för en fråga som eventuellt kommer från den kursen, då blir de bara arga. De kollar efter och säger att så mycket som vi läste material för det här och så kom det bara en fråga.

Dokumentbaserad undervisning

En samstämmig uppfattning hos de finländska historielärarna är att ÄRP påverkar dem hur de använder dokument av olika slag i sin undervisningspraktik. De hänvisar i sina utsagor till provets dokumentbaserade frågor och knyter sedan olika kognitiva färdigheter till dessa. ÄRP innehåller tio stycken frågor och ungefär hälften av dessa brukar vara dokumentbaserade. Det handlar om dokument i form tabeller, konstverk, karikatyrteckningar eller texter som ska analyseras, tolkas, värderas eller jämföras. Paul uppfattar att frågorna mäter en historisk basfärdighet hos studenterna.

> Det kommer att komma frågor som har ett material där man direkt frågar liksom vad man kan läsa ut av materialet. Med andra ord finns det en sån här historisk färdighet som förväntas, på ganska basnivå, men i alla fall, det mäts. […] Det kan komma en modernare text eller det kan komma en äldre text, men att det kommer en text kan man vara ganska säker på. Att det kommer någon form av bild kan vi i dagens läge vara ganska säkra på, men inte helt säkra det heller. Då kan det vara allting från en renässanstavla eller en avbildning av en renässanstavla till en

> karikatyr från kalla krigets dagar. Så det är nog ett ganska brett spektrum som man får liksom hålla på att sparra sina elever för.

Medvetenheten om att ÄRP innehåller dokumentbaserade frågor sätter direkta avtryck i undervisningspraktiken. Johan uttrycker sig på följande sätt:

> Eftersom frågorna ofta är materialbaserade så betyder det att du måste träna eleverna att använda det material som också kan komma i provet. Det betyder att vi tittar på tabeller och vi funderar: ”startskottet till första världskriget” . Så analyserar vi flottornas storlek och hur mycket järn och kol man producerar. Vi tittar på siffror och försöker tyda. […] Vi tittar på konjunkturer (ohörbart) och tittar att här är en svacka. Vad beror det på, kan vi tolka det och så vidare. Det har som kommit mer och mer in i undervisningen nu. Eftersom frågorna är såna så måste jag undervisa så att man har den här beredskapen. Och min syn har nu varit hela tiden att det är viktigt att göra så, men att kanske, när jag vet att i en möjlig provsituation kommer dylika uppgifter, så vill jag naturligtvis använda det också i undervisningen. Så att det inte blir som en överraskning sedan när de ser provfrågorna. Det skulle vara en björntjänst tycker jag.

Den här typen av historiefrågor introducerades i det tidigare realprovet redan under 1990-talet och de tycks ha fått ett stort genomslag i lärarnas undervisningspraktik. Mikael uttrycker sig på följande sätt:

> Det var en stor förändring som kom för i början på nittiotalet när man införde frågor som baserade sig på material, som man egentligen nästan inte hade haft alls tidigare. Så det var en mycket mera omfattande förändring som också ledde till att man började undervisa på ett annat sätt. Man började liksom använda mera material på riktigt i undervisningen och det var bra för alla parter på alla sätt.

Huruvida ÄRP har inneburit en förändrad påverkan jämfört med det tidigare realprovet är mera osäkert. Paul tycker sig dock märka en skillnad.

> Jag betonar nog mera och övar mera med eleverna den här förmågan till analys. Alltså vi kan säga så här att på den taxonomiska skalan så har jag nog stigit en grad liksom i (ohörbart) mot jämförelser, det har jag nog.

Hos de övriga historielärarna går det inte att spåra uppfattningar om att ÄRP har inneburit en ökad betoning på kognitiva färdigheter kopplade till dokument. Mikael tycker sig till och med märka en ”förflackning” i de obligatoriska kurserna.

Direkta förberedelser inför provet

Direkta förberedelser är ett centralt tema i de finländska historielärarnas uppfattningar av hur ÄRP påverkar deras undervisningspraktik. Samtliga informanter uppehåller sig länge vid detta fenomen under intervjuerna. Tre av lärarna berättar att det sedan ÄRP-reformen 2005 har inrättats särskilda preparationskurser på deras skola. De här ”prepkurserna” utformas lokalt och de ser olika ut. Mikael berättar att han i en trettiotimmarskurs låter sina elever, enskilt eller i grupp, öva på frågor från gamla prov. ”De får en fråga framför sig och så ska de kunna bena upp den och komma på vad det är som behövs för att få ett kvalitetssvar.” Han uppfattar att det handlar om att lära eleverna att strukturera sina kunskaper, att ge dem färdigheten att visa sina kunskaper på ett bra sätt. Johan har lagt upp sin prepkurs på ett annat sätt.

> I den kursen så finns inget kursprov utan under kursens gång så ska man leverera tolv studentsvar som kan bedömas som minst tre poäng och då är det autentiska frågor [...]. Jag börjar med en föreläsning där jag går igenom hur ett bra svar ser ut och vilka saker man ska tänka på. Sedan delar jag ut material och såna där stipulationer och så delar jag ut de där frågorna. Sen får de börja välja och så får de handledning så att de kommer igång. Sen lämnar de in successivt efter hand och så läser jag och ger feedback.

Paul är den ende historieläraren vars skola inte erbjuder lärarledda och schemalagda prepkurser. Hans skola erbjuder dock studenterna möjligheten att i förväg pröva sina kunskaper i historia genom att gå upp i muntliga förhör.

> I historia och samhällslära har vi inte haft prepkurser men vi har istället haft såna här så kallade muntliga förhör före skrivningarna dit eleverna får komma frivilligt. Dessa muntliga förhör omfattar hela lärokursen, allt som hör till under gymnasietiden. De muntliga förhören har två element. Det ena elementet är en repetition och det andra elementet är att de skall locka eleverna till att läsa före skrivningarna. Eleverna kan belönas på de muntliga förhören genom vitsord, så att eleverna kan få högre ämnesvitsord om de kan allt på de här förhören.

Paul uppfattar att orsaken till att hans skola inte erbjuder prepkurser i historia är av både ekonomisk och logistisk art. Han menar att de små landsbygdsgymnasierna dels saknar ekonomiska resurser, dels brottas med ett specifikt schematekniskt problem då studenterna bussas in på bestämda tider. Det här är ett problem som kan utgöra underlag för en etisk diskussion.

Sammanfattning

De finländska historielärarna är samstämmiga i sin uppfattning att stoffurvalet är förhållandevis oproblematiskt och att det är kursplanerna och inte ÄRP som påverkar deras val av stoff. Det är värt att notera den här säkerheten i valet av stoff som historielärarna ger uttryck för. Varför uppfattas det förväntade stoffet som givet? Varför uppfattas valet av stoff som oproblematiskt? Innebär denna säkerhet gällande stoffurvalet hos de finländska lärarna att det centrala innehållet i kursplanerna är detaljreglerat eller finns det en dold kanon med mycket tydliga ramar? Vilken betydelse har i så fall ÄRP och det tidigare realprovet haft för utvecklingen av en dold kanon? Det här är frågor som jag får anledning att återkomma till i det komparativa analysavsnittet.

De finländska historielärarna är också samstämmiga i sin uppfattning att de dokumentbaserade frågorna i ÄRP påverkar dem att betona komplexa kognitiva färdigheter kopplade till dokument och att denna betoning även i viss utsträckning slår igenom i deras undervisningsmetodik. Deras uppfattning om i vilken omfattning de påverkas av ÄRP varierar dock. Tre av historielärarna uppfattar en begränsad påverkan, medan den fjärde, Paul, uppfattar en betydande påverkan. Paul är den ende lärare vars skola inte erbjuder eleverna möjligheten att läsa en prepkurs inför provet. Det ligger nära till hands att betrakta prepkurserna som en viktig faktor för i vilken omfattning Paul uppfattar att ÄRP påverkar hans undervisningspraktik. De historielärare som är verksamma vid skolor som erbjuder prepkurser kan förlita sig på att de elever som ska skriva ÄRP kommer att få gott om tid till att öva de färdigheter som krävs för att lyckas på provet. De lärare som är verksamma på en skola som inte erbjuder prepkurser måste däremot på egen hand baka in dessa provspecifika färdigheter i sin ordinarie undervisningspraktik. Under det tidigare realprovet fanns inte dessa omfattande prepkurser på motsvarande sätt eftersom eleven då inte valde att skriva ett specifikt ämne. Paradoxalt nog skulle det således kunna betyda att införandet av ett ämnesspecifikt externt prov i historia i praktiken medfört att det externa provets påverkan på historielärarnas undervisningspraktik, åtminstone i de fyra obligatoriska kurserna, har minskat. Den här tendensen till en minskad påverkan skulle dessutom kunna förstärkas av det faktum att majoriteten av de studenter som läser de obligatoriska kurserna inte skriver ÄRP och att historielärarna således inte uppfattar att de behöver förbereda dem inför provet. Huruvida det finns en tydligare påverkan i de två

fördjupningskurserna framkommer inte av det empiriska materialet, men Mikaels uppfattning skulle möjligtvis kunna tala emot detta.

6.2.5 De svenska historielärarnas uppfattningar

Stoffurval

De svenska historielärarnas uppfattningar av hur HLP påverkar deras stoffurval är inte samstämmiga. Peter uppfattar att hans stoffurval inte påverkas över huvud taget. Två av de andra svenska historielärarna, Monika och Linda, uppfattar att deras val av stoff påverkas i viss utsträckning. Monika uttrycker sig på följande sätt:

> Lite gör det ju det på något vis. Man tänker alltid liksom att man kan inte lika mycket göra som man själv vill liksom utan det är ju på något vis att man känner att får de nu det här provet så kan de ju inte känna att det här har vi inte gått igenom.

David uppfattar, till skillnad från de övriga tre lärarna, att hans stoffurval påverkas i hög utsträckning.

> Ja, jag påverkas naturligtvis eftersom jag, inte vill ge mindre chanser till mina elever än vad andra elever får och då måste de få chansen. Och då berättar jag klart och tydligt för dem att de och de områdena måste vi gå igenom. Så även om vi tidigare sa att vi kanske kursivt skulle gå över det så gör vi inte det nu. Vi måste verkligen lära oss de här områdena, det är viktigt. För jag menar om vi ska kunna göra rätt för oss i slutet på ett prov så måste ni i alla fall ha läst igenom det.

Trots att de flesta av de svenska historielärarna upplever att provet påverkar deras stoffurval i en begränsad utsträckning så är det tydligt att de svenska lärarna, till skillnad från sina finländska kollegor, upplever stoffurvalet som problematiskt. David är den lärare som uttrycker sig tydligast.

> Historia har länge liksom famlat i mörkret. Olika lärare har haft med sig olika käpphästar. Några har varit jätteduktiga på första världskriget, andra på amerikanska befrielsekriget och så vidare och så vidare och det har de kört stenhårt. Om de har haft duktiga elever så har dessa elever haft med sig det här, men mindre av någonting annat. Det har inte funnits någon riktig kanon över vad är det egentligen som vi ska peka på. Är det viktigt att visa hur det svenska samhället som vi har i dag har växt fram? Eller är det viktigt att förklara hur demokratin utvecklats? Eller är det viktigt att ge eleverna en emancipatorisk historiesyn och peka väldigt mycket på kolonialismen, befrielserörelserna och kvinnoemancipationen

> och så vidare och så vidare? Det har varierat väldigt mycket vad varje lärare har varit intresserad av och ändå så har folk gått ut med sina MVG:n eller sina femmor och det är ingen som har vetat vad de har kunnat och inte kunnat och det har vuxit fram ett intresse att veta vad vi sysslar med.

Den svenska kursplanen för Historia A anger till skillnad från de finländska kursplanerna inget centralt innehåll för kursen, vilket skulle kunna förklara att stoffurvalet uppfattas som problematiskt av de svenska historielärarna. I detta sammanhang kan det vara intressant att notera att de frågor i HLP som förutsätter stoffberoende minneskunskaper hos eleven har avdramatiserats genom att eleven ges väldigt många frågealternativ. Om syftet med provet har varit att skapa en ökad samsyn bland lärarna gällande vilket stoff som de ska betona i sin undervisning, så motverkar provets utformning detta syfte. Färre alternativ hade tvingat fram en ökad likformighet och därmed en diskussion om en gemensam kanon. Provets utformning indikerar att syftet med provet snarare handlar om att skapa en samsyn kring vilka färdigheter som ska betonas och inte om vilket stoff som ska betonas.

Dokumentbaserad undervisning

Linda och Monika uppfattar att HLP i viss utsträckning påverkar vilka processuella färdigheter som de betonar i sin undervisningspraktik. Med Lévesques terminologi handlar det om en aspekt av *evidence*, men lärarna själva använder benämningen källkritisk färdighet. I HLP har det sedan provet introducerades 2004 hela tiden med funnits en stor dokumentbaserad fråga med rubriken ”Källkritik”. Både Linda och Monika uppfattar att den här frågan har påverkat dem till att betona den källkritiska färdigheten i sin undervisning. Linda uttrycker sig på följande sätt:

> Den källkritiska delen lägger jag ganska mycket tid på och det finns ju många lärare som inte gör det alls nästan, som inte tar upp det. Men jag gör det, dels för att jag tycker det är någonting som är så himla centralt i historieämnet, men också för att, ja, då har jag faktiskt det här provet i bakhuvudet, att det ska de behärska liksom. Men de ska också känna att de behärskar det när de har läst kursen. Det ska inte bara vara någonting som man tar upp i början av kursen och sen glömmer man bort det.

Vid sidan av den här källkritiska frågan har HLP vid några tillfällen innehållit ytterligare en stor dokumentbaserad frågeställning. Syftet med denna fråga har varit att kvalitativt mäta elevernas förmåga till historisk problemlösning. Till skillnad från den källkritiska frågeställningen uttrycker

ingen av de svenska lärarna någon uppfattning att denna fråga har påverkat dem i sin undervisningspraktik. Över huvud taget råder det en viss oklarhet om vilken färdighet frågan avser att mäta. Peter uttrycker sig på följande sätt:

> Alltså, där är ju en fråga som nu lite grann har försvunnit. Jag vet inte riktigt vad de har kallat den för, kanske den allmänna frågan. Vi hade ett år om en liten annons som talade om att man sökte en fosterfamilj, lite så kryptiskt. Man skulle nog komma dit som utsatt för lömskt läge och så skulle man vara där några månader och föda och sen skulle man återvända till familjen såsom om man hade varit på resa Det var från 1940-talet tror jag så det var ju inte jättelänge sedan, det kunde ha varit deras mormor. Så skulle de liksom förklara den här. Vad är detta för någonting? Och det var väldigt få som klarade det, men i bedömningsmatrikeln så kunde man ändå få poäng om man kunde liksom ringa in tidsandan. Vad är detta för någonting som händer liksom, utan att man kunde förstå steg för steg vad som blev följden av den här annonsen.

Det är intressant att notera hur Peter, som sitter med i konstruktionsgruppen, distanserar sig från frågan genom sitt val av pronomen. Monika, som kopplar frågan till begreppet historiemedvetande, är den som utrycker starkast kritik:

> Monika: Det där historiemedvetandet tyckte jag var ett rent intelligenstest.
> P: Det där tycker jag är lite intressant. Kan du utveckla den tankegången?
> Monika: Ja, du ska i princip läsa någonting och så ska du förstå vad du läser och sedan dra lite slutsatser. […] Du ska liksom vara lite smart och kunna tänka självständigt.

Den här skillnaden i hur de svenska historielärarna uppfattar de två stora dokumentbaserade frågorna i HLP indikerar att lärarna i viss utsträckning väljer vad de låter sig påverkas av. Källkritik är ett väl etablerat begrepp som kan sägas vara en del av den outtalade kanon som har präglat svensk historieundervisning under efterkrigstiden. Historiemedvetande har funnits med som ett begrepp i kursplanen sedan 1994, men det är ett begrepp som inte har fått något genomslag i en outtalad kanon.[116]

Linda och Monika uppfattar som framgått att HLP i viss utsträckning påverkar dem till att betona den källkritiska färdigheten i sin undervisning,

---

[116] Per Gunnemyr 2010, s. 235–236.

men ingen av dem ger uttryck för uppfattningar att provet skulle påverka deras undervisningspraktik på en mera grundläggande nivå. En sådan genomgripande förändring framkommer dock hos David. Han uppfattar sitt sätt att undervisa som elevcentrerat och projektinriktat med många kreativa inslag. Eftersom David, liksom de flesta av de svenska historielärarna, har en personlig vetorätt i samband med provet, kan han själv avgöra om han ska låta sina elever skriva provet eller inte. Han menar att det är undervisningsgruppens sammansättning som avgör om han ska använda sig av provet eller inte. David undervisar huvudsakligen elever på yrkesförberedande program. De här eleverna har av olika skäl har valt att läsa A-kursen i historia som valbar kurs eller individuellt val. Vanligtvis låter han inte dessa elever skriva HLP då han menar att han inte vill utsätta sina elever för ”ännu ett misslyckande”. Det är intressant att följa Davids tankar om vad som händer med hans undervisningspraktik när han tar ställning till om han ska låta en undervisningsgrupp skriva provet eller inte.

> Om jag har en grupp framför mig där jag vet att jag skulle döda allt intresse genom att fokusera på ett slutprov i maj så struntar jag i det. Då tänker jag: vad är kursmålen, hur ska jag nå till kursmålen? […] Jag har till exempel en grupp nu som jag för död och pina inte skulle utsätta för det där provet. Det första provet jag hade med dem [...] det var ingen uppbygglig läsning. Då fattade jag att här måste jag backa och börja från början [...] och då kom jag fram till att de jobbade väldigt bra kreativt och då gjorde jag ett batteri av saker och ting. [...] Då närmar vi oss historia underifrån och försöker känna empati för individer, personer och deras liv och hur storpolitiken påverkar dessa människor. I stället för att börja med storpolitiken och slagen och kungen så börjar vi med en liten, ibland fiktiv, ibland en riktig människa av kött och blod, som vi ska lära känna. […] [P: Menar du att den här typen av undervisning inte lämpar sig att avslutas med ett stort prov?] Jag menar inte att det inte lämpar sig att avslutas med ett stort prov. Jag kan avsluta med ett stort prov, men med ett stort prov som är anpassat till det arbetssättet jag har haft. […] Om vi skulle få Skåneprovet som obligatorisk så hade jag naturligtvis till viss del fått lägga om min undervisning. Jag kan till exempel inte lägga ett par månader på ett projekt. […] Min tanke är att de genom att kunna mycket om någonting ska få förståelse för hela perioden.

I de undervisningsgrupper där David bestämmer sig för att använda sig av HLP väljer han således bort det projektinriktade arbetssätt som vanligtvis präglar hans undervisning. Det här skulle kunna indikera att HLP befäster mera traditionella undervisningsmönster.

Direkta förberedelser

Ingen av de svenska historielärarna uppfattar att de ägnar särskilt mycket tid åt direkta förberedelser inför provet. Peter uppfattar att det skulle strida mot provets syfte och han uppfattar det dessutom som extra problematiskt då han själv sitter med i den grupp som konstruerar HLP.

> Jag vill ju inte öva specifikt till provet för då tycker jag att det blir det ju så trist. Provet ska ju mäta hur de har klarat kursen, men om jag liksom […] sitter och hjälper dem och övar dem på det så blir det ju väldigt konstigt. Då blir svårt att jämföra min klass resultat med en klass som gör provet där den läraren inte sitter i gruppen. Så jag försöker låtsas att jag inte vet något om provets innehåll, men att jag liksom uttrycker att vi är på väg mot provet och att vi måste liksom jobba på och det här är viktigt och så där, men inte att jag lyfter fram delar som jag vet kommer.

Linda och Monika uppger dock att de ägnar viss lektionstid åt direkta förberedelser. Monika berättar att hon två veckor innan provet avsätter en eller två lektioner för att direkt förbereda eleverna inför provet. Hon repeterar källkritiken och hon använder sig av HLP:s elevinstruktion när hon går igenom hur provet är upplagt och hur ett svar kan se ut.

Sammanfattning

De svenska lärarna är samstämmiga i sin uppfattning att stoffurvalet är problematiskt, men däremot varierar deras uppfattningar om huruvida HLP påverkar deras stoffurval eller inte. En av lärarna (Peter) uppfattar ingen påverkan alls och en annan (David) uppfattar att provet påverkar i högsta grad. Ett delvis liknande mönster framkommer när det gäller de dokumentbaserade frågornas påverkan på undervisningspraktiken. Peter uppfattar ingen påverkan alls medan Linda och Monika uppfattar att HLP i viss utsträckning påverkar dem att betona den källkritiska färdigheten i sin undervisning. Ingen av lärarna uppfattar att HLP påverkar dem att utveckla elevers historiemedvetande i sin undervisning. De svenska historielärarna uppfattar inte att de ägnar särskilt mycket tid till direkta förberedelser och de uppfattar inte heller direkta förberedelserna inför provet som en viktig del av undervisningen.

David uppfattar att hans undervisning påverkas i grunden av HLP, men han kopplar inte denna påverkan direkt till provets dokumentbaserade frågor. Det som utmärker David är hans uppfattning att han undervisar i förhållandevis svaga elevgrupper och att hans undervisning är anpassad efter dessa gruppers förutsättningar. När han väljer att låta en grupp skriva HLP

ändrar han sin undervisning från en projektinriktad undervisning till en mer traditionell undervisning.

6.2.6 Resultatdiskussion

I det här avsnittet kommer jag att ställa mina empiriska resultat mot tidigare forskning, huvudsakligen amerikanska forskningsresultat som bygger på centrala externa prov med varierande grad av externalitet.

Stoffurval – direkt eller indirekt påverkan

Vid en jämförelse mellan hur de finländska och de svenska historielärarna i min undersökning uppfattar att det externa provet påverkar deras stoffurval framkommer vissa skillnader. De finländska historielärarna, vilka uppfattar stoffurvalet som förhållandevis oproblematiskt, är samstämmiga i sina uppfattningar att ÄRP inte påverkar deras val av stoff. Hos de svenska historielärarna, som i högre utsträckning uppfattar stoffurvalet som problematiskt, finns det en större variation. Peter uppfattar till exempel ingen påverkan över huvud taget medan David uppfattar att provet påverkar honom att täcka in ett bredare stoffurval än han annars skulle ha gjort.

Stoffurvalet är ett ämnesområde som har fått stort utrymme i tidigare forskning. S. G. Grant sammanfattar sina intryck på följande sätt:

> Although untangling the relative influence of state curricula from state exams can be difficult, the principal pedagogical effect of state history tests seems to be on teachers' content decisions. Most of the teachers profiled in these chapters report making a range of small to large changes in the subject matters ideas they teach.[117]

Mina resultat gällande stoffurval kan med fördel ställas i relation till de resultat som Grant redovisar i en studie där han har uppmärksammat hur ett centralt externt prov i historia, New York Regents test (NYRT), påverkar historielärares undervisningspraktik.[118] Han har intervjuat två lärare, som han i undersökning kallar George Blair och Linda Strait, och sedan observerat deras undervisningspraktik under ett undervisningsmoment om den amerikanska medborgarrättsrörelsen. Grant målar upp en bild av två historielärare med diametralt skilda undervisningssätt. Blairs

---

[117] S. G. Grant 2003, s. 307.

[118] S. G. Grant 2003.

undervisningspraktik beskrivs som traditionell, lärarcentrerad och narrativ medan Straits undervisningspraktik beskrivs som progressiv, elevcentrerad och projektbaserad. Grants slutsatser gällande vilken påverkan NYRT har på deras stoffurval är att båda två påverkas av provet, men att de påverkas på helt olika sätt. Blair uppfattar stoffurvalet som relativt oproblematiskt då hans val av stoff för det mesta ligger i linje med det som han uppfattar att provet efterfrågar. Trots att Blair själv inte uppfattar att hans stoffurval påverkas av provet menar Grant att han påverkas indirekt eftersom hans val av stoff blir bekräftat av provet. Strait uppfattar, till skillnad från Blair, stoffurvalet som problematiskt då hon upplever att hon måste prioritera mellan det stoff som hon tycker är viktigt och det stoff som hon uppfattar att provet efterfrågar. Ibland lyckas hon balansera dessa prioriteringar, men inte alltid. Grant menar att i hennes fall har det externa provet en direkt påverkan på hennes stoffurval.[119]

Grants distinktion mellan direkt och indirekt påverkan är intressant, men inte helt oproblematisk. Historielärare som uppfattar att de inte påverkas av ett externt prov kan förvisso vara lärare vars undervisning ligger i linje med det externa provets intentioner, men det behöver inte vara så. Den amerikanske bedömningsteoretikern Don Zancanella har i en studie visat att lärare i litteraturkunskap som uppfattar att de inte påverkas av externa prov antingen har en så pass hög kollegial status (curricular power) att de kan välja att ignorera provet helt och hållet, eller att deras undervisningspraktik ligger så pass nära det externa provets intentioner (curricular alignment) att de uppfattar att de inte behöver justera sin undervisning.[120]

Kan det vara så att de historielärare i min undersökning som uppfattar att deras stoffurval inte påverkas av det externa provet ändå påverkas, men att de påverkas indirekt? De finländska lärarnas uppfattning att deras stoffurval inte påverkas av ÄRP, eftersom det redan är preciserat i kursplanernas centrala innehåll, skulle kunna vara ett exempel på vad Grant benämner indirekt påverkan. Peters avvikande uppfattning bland de svenska historielärarna skulle även det kunna vara ett exempel på en indirekt påverkan, men det skulle också kunna indikera att Peters kollegiala status är så pass hög att han kan ignorera provets budskap.

---

[119] S. G. Grant 2003, s. 124.

[120] Don Zancanella 1992, s. 292–294.

Dokumentbaserade frågor – hot eller föredöme

Ett annat resultat i min undersökning är att både de finländska och de svenska historielärarna uppfattar att deras undervisningspraktik påverkas av provens dokumentbaserade frågor. En skillnad är dock att de finländska historielärarna uppfattar att de påverkas i förhållandevis hög utsträckning medan de svenska historielärarna uppfattar att de påverkas i en mer begränsad utsträckning. Både de svenska och de finländska historielärarna uppfattar att de dokumentbaserade frågorna påverkar dem att betona processuella kunskaper i sin undervisningspraktik, men här kan man se en skillnad då de svenska lärarna uppfattar en snävare påverkan, begränsad till en ökad betoning på ”källkritisk färdighet”, medan de finländska lärarna ger uttryck för en bredare påverkan, en betoning på en ”historisk basfärdighet” som omfattar flera olika kognitiva kunskaper kopplad till en dokumentbaserad undervisning. Ytterligare en skillnad är att de finländska lärarna uppfattar att ÄRP även påverkar den metodiska dimensionen av deras undervisningspraktik, det vill säga deras sätt att använda sig av dokument i sin dagliga undervisning, medan en motsvarande uppfattning inte framkommer lika tydligt hos de svenska lärarna.

Den amerikanska bedömningsteoretikern Jill Gradwell konstaterar att den tidigare forskning som har uppmärksammat dokumentbaserade frågor i externa prov har kommit fram till motstridiga resultat huruvida historielärare uppfattar att dessa frågor påverkar deras undervisningspraktik eller inte. Hon har i sina egna studier inte funnit någon sådan påverkan, men samtidigt konstaterar hon att andra undersökningar har funnit en påverkan till det ”bättre”, det vill säga att historielärare påverkas att i högre utsträckning uppmärksamma processuella kunskaper genom att tillämpa en mer dokumentbaserad undervisning.[121]

I Grants undersökning framkommer inte specifikt hur Blair och Strait uppfattar att de dokumentbaserade frågorna i NYRT påverkar deras undervisningspraktik. I en annan studie som Grant medverkat i behandlas dock problematiken. Paula, en ung historielärare, kommenterar hur hon uppfattar att NYRT påverkar hennes sätt att använda sig av dokument i sin undervisning.

---

[121] Jill Gradwell 2006, s. 158.

> […] The way I use documents is for kids to make interpretations of them, of the documents, based on their knowledge of the topic. And that means that there may be a very wide variety of answers to whatever the question is. When I use them how I think the state wants to use them, there is probably not a wide variety of answers to the question. There's probably a pretty specific answer to the question that goes with the document that I'm presenting them.[122]

Grant menar att Paulas sätt att använda dokument i sin undervisningspraktik inte ligger i linje med provets intentioner och att hon därför påverkas till att justera sin undervisningspraktik för att närma sig dessa intentioner.

> Paula has created, in effect, two teaching approaches: One is explicitly state curriculum and test-directed, while the other is explicitly self-directed. […] Instead of crafting an instructional plan that coherently promotes ambitious teaching and learning, then, Paula constructs a wobbly mix of the rich and the dull, the engaging and the pedantic.[123]

Grants beskrivning av Paulas erfarenheter är intressanta. Han visar dels att de dokumentbaserade frågorna i ett externt prov kan uppfattas som en påverkan med negativa förtecken, dels att historielärare kan justera sin undervisningspraktik genom ett slags tudelning. Don Zancanella uppmärksammade samma handlingsmönster i sin studie hos Kelly, en lärare vars undervisningspraktik avvek från det externa provets intentioner och som inte hade tillräcklig kollegial status för att kunna bortse från provet.[124]

Mina resultat indikerar, som framgått, att historielärarna i min undersökning uppfattar att dokumentbaserade frågor i externa prov påverkar deras undervisningspraktik, men till skillnad från Sarah och Paula uppfattar de inte denna påverkan som entydigt negativ. Tvärtom uttrycker flera av dem att dessa frågor är viktiga. Det som av Paula och Kelly uppfattas som ett hot uppfattas av historielärarna i min undersökning som ett föredöme.

Hos de svenska historielärarna gäller denna positiva uppfattning endast den källkritiska frågan. Det är intressant att notera deras avståndstagande från de dokumentbaserade frågor i HLP som har haft för avsikt att mäta elevens förmåga till historisk problemlösning. Till skillnad

---

[122] S. G. Grant 2006, s. 40.

[123] S. G. Grant 2006, s. 40–41.

[124] Don Zancanella 1992, s. 289–290.

från den källkritiska frågan ignoreras eller motarbetas denna fråga. De är tydligt att deras undervisningspraktik inte har legat i linje med HLP:s intentioner, men till skillnad från Paula och Kelly, uppfattar de inte att de behöver justera sin undervisningspraktik. Här kan vi, som jag tidigare nämnt, se hur de svenska lärarna väljer på vilket sätt de låter HLP påverka deras undervisningspraktik.

Direkta förberedelser – ett sätt att freda undervisningspraktiken

Den tydligaste skillnaden mellan de finländska och de svenska lärarna i min undersökning handlar om deras uppfattningar om de direkta förberedelserna inför provet. Samtliga finländska lärare fäster stor vikt vid de direkta förberedelserna och tre av lärarna uppger att ÄRP har medfört att deras skolor har börjat erbjuda preparationskurser där eleverna ges möjlighet att öva inför provet. De svenska lärarna fäster inte någon stor vikt vid direkta förberedelser och i den mån det förekommer handlar det om ett par lektioner i slutet av kursen.

Grants resultat gällande direkt påverkan är viktiga att uppmärksamma. Blair ägnar ett par veckor i slutet av kursen till repetition, men han fäster inte särskilt stor vikt vid dessa förberedelser. Under det aktuella momentet är provet i princip frånvarande. Till skillnad från Blair fäster Strait stor vikt vid de direkta förberedelserna. Huruvida Strait har någon form av repetition i slutet av kursen framgår inte, men det är påtagligt att provet i högsta grad är närvarande under det aktuella momentet. Hon avslutar momentet om den amerikanska medborgarrättsrörelsen med att repetera minneskunskaper och att öva specifika färdigheter, ”test-taking skills”, som ska underlätta för eleverna att klara provet. I praktiken innebär det att hon diskuterar provets utformning och innehåll, och att hon låter eleverna öva svarsstrategier med hjälp av gamla prov.

De direkta förberedelserna inför ett externt prov tolkar jag som en reaktion på huruvida lärarna uppfattar provet som en utmaning eller bekräftelse. De lärare som blir bekräftade av provet uppfattar att deras dagliga undervisningspraktik ligger i linje med provets intentioner och att de inte behöver komplettera sin undervisning med direkta förberedelser. För de lärare som uppfattar att de blir utmanade av provet kan de direkta förberedelserna vara ett sätt att freda den ordinarie undervisningspraktiken.

Grants undersökning visar att Blair får sin undervisning bekräftad av provet. Han behöver inte komplettera sin undervisning med direkta

förberedelser eftersom han uppfattar att hans undervisning ligger i linje med provets intentioner. Jag tolkar Grants resultat som att hela Blairs kurs är en slags förberedelse för provet och att Blair uppfattar detta som oproblematiskt. Strait, som uppfattar att hennes undervisningspraktik inte ligger i linje med provets intentioner, måste däremot reagera på något sätt. Hennes strategi blir att freda sin normala undervisning genom att ”komplettera” den vanliga undervisningen med hjälp av de direkta förberedelserna. Hennes undervisning blir därmed tvådelad på ett tydligt sätt. Den här tudelningen kan liknas vid Paulas och Kellys sätt att justera sin undervisningspraktik.[125]

Mina forskningsresultat ligger delvis i linje med Grant. Det är på nytt möjligt att dra paralleller mellan Blair och Peter. Ingen av dessa två uppfattar att direkta förberedelser inför provet utgör ett centralt inslag i deras undervisningspraktik, vilket skulle kunna indikera att deras undervisning generellt sett ligger i linje med provets intentioner. Ingen av lärarna i min undersökning ger dock utryck för att de, likt Strait, skulle avsluta enskilda moment med direkta förberedelser. Hon bedriver en ordinarie undervisning som hon själv tror på och sedan kompletterar hon den undervisningen med direkta förberedelser för att försäkra sig som att eleverna ska lyckas bra på provet. Hennes sätt att justera sin undervisningspraktik skulle jag vilja beskriva som kompletterande.

Ingen av historielärarna i min undersökning uppfattar att de justerar sin undervisning på detta kompletterande sätt. De finländska prepkurserna kan vid en första anblick framstå som en kompletterande undervisning i systematiserad form, men en viktig skillnad är dock att det inte finns någon grundläggande diskrepans i ämnesuppfattning mellan den undervisning som kommer till uttryck i de finländska lärarnas ordinarie undervisning och den undervisning som sedan bedrivs inom ramen för prepkursen.

---

[125] Kenneth Voglers forskningsresultat ger en delvis motsägande bild. I hans undersökning framkommer att de historielärare som ägnar mycket tid åt direkta förberedelser tenderar att bedriva en mer traditionell och lärarcentrerad undervisning. Kenneth Vogler 2006, s. 292.

6.3 Bedömningspraktiken

6.3.1 Tre delprocesser …

I det här empiriska avsnittet har jag för avsikt att redovisa hur historielärarna i min undersökning uppfattar att externa prov påverkar deras bedömningspraktik. Innan jag gör det måste jag dock tydliggöra min uppfattning av begreppet bedömningspraktik.

När vi i dagligt tal använder begreppet bedömning i skolan syftar vi ofta på värderingsprocessen, det vill säga värderingen av de kunskaper som en elev visar, till exempel i en inlämningsuppgift eller i ett provsvar. Men som jag ser det omfattar bedömningspraktiken också den konstruktionsprocess som föregår värderingsprocessen och den användningsprocess som följer efter värderingsprocessen. Värderings- och användningsprocessen är relativt avgränsade till sin natur. Den förra handlar som sagt om hur provsvar och uppgifter värderas och den senare handlar om hur provresultaten tolkas och används. Konstruktionsprocessen är något mer komplex då den, utöver konstruktionen av provfrågor och uppgifter, även inrymmer konstruktionen av såväl bedömningskriterierna som användningsdirektiven.

Bedömningspraktiken i sin helhet omfattar, på samma sätt som undervisningspraktiken, två dimensioner. En teoretisk dimension (*vad-aspekten)* som handlar om vilka kunskaper och färdigheter som jag vill bedöma och en metodisk dimension (*hur-aspekten*) som handlar om vilka bedömningsinstrument jag vill använda mig av för att bedöma dessa kunskaper och färdigheter. Jag kommer att belysa dessa båda dimensioner lite närmare i nästa avsnitt i samband med att jag redovisar de två påverkansområden som kommer att ligga till grund för den empiriska analysen.

6.3.2 … men bara två påverkansområden

I linje med min uppfattning att bedömningspraktiken består av tre delprocesser skulle man rent hypotetiskt kunna tänka sig att historielärare kan uppfatta att ett externt prov påverkar såväl deras konstruktionsprocess som deras värderingsprocess och användningsprocess. Under analysarbetet

med det empiriska materialet har dock endast de två förstnämnda delprocesserna framträtt som dominerande teman i lärarnas utsagor.

- Utsagor som handlar om att konstruera provfrågor.
- Utsagor som handlar om att värdera provsvar.

I det första ämnesområdet, konstruktionen av provfrågor, finns en urvalsteoretisk dimension som handlar om vilka kognitiva kunskaper som frågan ska mäta. Det finns även en konstruktionsteknisk dimension som handlar om *hur* frågan ska konstrueras för att eleven i sitt svar ska ges möjlighet att visa de kognitiva kunskaper som frågan avser att mäta. Kopplingen mellan dessa båda dimensioner är komplex och väcker många viktiga frågor, inte minst inom historieämnet.

En viktig fråga handlar om hur en historielärare på bästa sätt ska konstruera en fråga som mäter de kunskaper som han eller hon vill mäta. I princip har historieläraren tre olika grundkonstruktioner att välja mellan: flervalsfrågan, den öppna kortsvarsfrågan och essäfrågan. Det finns tydliga för- och nackdelar med respektive frågekonstruktion, och i grunden handlar problemet om balansgången mellan reliabilitet och validitet.

Graden av reliabilitet kan lite förenklat kopplas till den konstruktionstekniska dimensionen och graden av validitet till den urvalsteoretiska dimensionen. Om en historielärare väljer att använda sig av flervalsfrågor eller öppna kortsvarsfrågor i ett prov har denne inga större reliabilitetsproblem när provsvaren sedan ska värderas, men det kan uppstå ett validitetsproblem om läraren vill använda provresultatet för att dra slutsatser huruvida eleverna besitter komplexa kognitiva kunskaper i historia eller inte. Om läraren däremot väljer att använda sig av essäfrågor ges eleverna större möjlighet att visa komplexa kognitiva kunskaper, men här uppstår istället ett reliabilitetsproblem eftersom det är svårt att konstruera den här typen av frågor på ett sätt som möjliggör en tillförlitlig värdering av provsvaren.

I en annan, delvis parallell, diskussion har ovanstående, tredelade, kategorisering/beskrivning av frågekonstruktionerna problematiserats. Är relationen mellan provfrågans konstruktion och de kunskaper som provfrågan avser att mäta så självklar? Är det nödvändigtvis så att essäfrågor alltid mäter komplexa kognitiva kunskaper? Är det möjligt att konstruera flervalsfrågor som mäter komplexa kognitiva kunskaper?

Vissa forskare har ifrågasatt huruvida essäfrågan verkligen är ett effektivt instrument för att mäta elevers historiekunskaper. De menar att historielärare istället i högre utsträckning bör använda sig av öppna kortsvarsfrågor.[126]

Jag ska inte fördjupa mig i den här diskussionen, men jag vill utifrån ett historiedidaktiskt perspektiv tydliggöra några aspekter kring den form av essäfråga som används i ÄRP.

Den finländska historiedidaktikern Arja Virta särskiljer en äldre form av essäfråga från en förnyad form av essäfråga. Den förra varianten bestod i princip endast av en essärubrik medan den senare varianten ofta är dokumentbaserad och betydligt mer komplex till sin konstruktion.

> De […] fick en ny formulering så att de innehöll en specificerad synvinkel som antydde tankeprocessen eller ett förväntat fokus. Essäuppgiften kunde som utgångspunkt ha en paradox eller ett påstående som eleven skulle kommentera eller bedöma".[127]

Virta skriver vidare att utvecklingen av den "förnyade" essäfrågan skedde parallellt med den under 1980-talet framväxande diskussionen om historiens egenart och historiskt tänkande. Tom Gullberg menar att den successiva omläggningen av frågeställningar i studentexamen bekräftar övergången från en stoffcentrerad ämnessyn mot en funktionell ämnessyn i historia.[128]

Sirkka Ahonen, som var huvudansvarig för historiefrågorna i det tidigare realprovet, under åren 1994–2000, menar att ett nytänkande i fråga om historiefrågornas utformning i Finland tog sin början i samband med reformerna 1994. Då skedde en övergång från de traditionella rubrikuppgifterna till uppgifter som utgick från dokument- och statistikuppgifter. Provet skulle mäta elevens förmåga att dra slutsatser och tillämpa sina kunskaper – det skulle inte längre vara tillräckligt med att minnas och upprepa.[129]

Även Jan Löfström, en av konstruktörerna till frågorna i dagens ÄRP, menar att de flesta av frågorna i provet är konstruktivistiska till sin uppbyggnad, det vill säga utgår från någon form av material, till exempel

---

[126] Alexander Maxwell 2010, s. 233–241.

[127] Arja Virta 1997, s. 174.

[128] Tom Gullberg 2006, s. 36–37.

[129] Sirkka Ahonen 2004, s. 6.

textutdrag, bilder och statistik. Vidare menar han att frågorna syftar till att mäta kognitiva processer av karaktären analysera, jämföra, värdera och bedöma, men han betonar samtidigt att dessa kognitiva processer måste kopplas till det givna materialet – till ett innehåll. Provet ska mäta både kunskaper och färdigheter.[130]

Det andra ämnesområdet i min empiriska analys handlar om huruvida historielärare uppfattar att det externa provet påverkar deras sätt att värdera provsvar. En värdering av ett provsvar kan antingen vara normrelaterad eller kriterierelaterad.[131] ÄRP är ett normrelaterat prov, vilket innebär att värderingen syftar till att fastställa kvaliteten i ett provresultat i förhållande till kvaliteten hos de övriga elevernas provresultat. Provresultatet gör således inte anspråk på att kunna säga något om studentens faktiska kunskaper i historia utan det är endast ett mått på studentens kunskaper i förhållande till de andra studenter som har skrivit samma prov. Den här typen av värdering är framför allt användbara för summativa sorteringssyften, det vill säga när man efter en avslutad kurs ska rangordna eller välja ut de bäst lämpade ur en grupp. Kritiken mot den normrelaterade värderingen handlar ofta om att den är oanvändbar som ett instrument för lärande eftersom provresultatet inte säger något om vilka slags kunskaper eleven besitter eller inte besitter.[132]

HLP är till skillnad från ÄRP ett kriterierelaterat prov, vilket innebär att värderingen syftar till att fastställa om kvaliteten i provsvaret motsvarar ett på förhand fastställt kunskapskriterium. Den här typen av värdering är framför allt användbar för formativa syften eftersom de tydliggör vilka kunskaper och färdigheter som eleven faktiskt besitter. Kritiken mot den kriterierelaterade värderingen har ofta riktat in sig på att det är svårt att utforma tydliga kunskapskriterier och att värderingen huruvida ett provsvar motsvarar kraven i ett kriterium därför kan bli osäker.[133]

Vid sidan av denna mättekniska aspekt av värderingen så finns det även en progressionsaspekt. Vad utmärker kvalitet i ett provsvar? På vilket

---

[130] Per Gunnemyr 2010, s. 230–231.

[131] Vissa bedömningsteoretiker nämner även en tredje variant, en domänrelaterad bedömning, men den varianten är inte relevant för min undersökning. Se Viveca Lindberg 2009, s. 87–89.

[132] Bengt Selghed 2004, s. 34–40.

[133] Bengt Selghed 2004, s. 34–40.

sätt skiljer sig ett bra provsvar från ett mindre bra provsvar? I en historiedidaktisk kontext har den urvalsteoretiska dimensionen av progressionsaspekten fått stort utrymme.[134]

Den konstruktionstekniska dimensionen av progressionsaspekten handlar om vilka instrument eller verktyg som kan användas för att underlätta värderingen av elevernas provsvar. Hur ska jag som lärare i en normrelaterad värdering avgöra huruvida ett provsvar är bättre eller sämre än ett annat provsvar? Hur ska jag som lärare i en kriterierelaterad värdering avgöra huruvida ett provsvar motsvarar de krav som är fastställda i kriterierna? Förmågan att som historielärare värdera kunskapskvaliteter i ett elevsvar har traditionellt sett kopplats till svävande begrepp som ”magkänsla” eller ”konnässörförmåga”, men på senare tid har mer konkreta verktyg i form av taxonomier och matriser letat sig in i klassrummen. Matriser och taxonomier skapar en tydlig struktur för värderingen, men en vanlig kritik mot dessa båda verktyg handlar om att de låser tanken och hämmar kreativiteten.[135]

Innan jag övergår till att redovisa tidigare forskning gällande externa provs påverkan på bedömningspraktiken vill jag kort kommentera ”ämnesområdet som försvann”. De två ämnesområden som jag uppmärksammar i min empiriska analys, konstruktionen av provfrågor och värderingen av provsvar, är ämnesområden som kan kopplas till konstruktionsprocessen respektive värderingsprocessen. Varför finns det inget ämnesområde kopplat till användningsprocessen? Borde det inte finnas med ett ämnesområde som uppmärksammar huruvida historielärare uppfattar att deras sätt att använda provresultat påverkas av det externa provet? Mitt empiriska material har inte gett mig något underlag att utgå ifrån. Man kan naturligtvis problematisera den här frånvaron av utsagor kopplade till hur lärarna uppfattar att de använder sina interna provresultat. Är det mina intervjufrågor som har styrt informanterna i en riktning bort från ämnesområdet eller indikerar det empiriska materialet att historielärarna uppfattar att varken HLP eller ÄRP påverkar deras interna användningsprocess? Jag kan bara konstatera att den diskussion om summativ och formativ bedömning som växte sig stark runt

---

[134] Se t ex Dennis Shemilt 2009, s. 183–187.

[135] Viveca Lindberg 2009, s. 113–117.

om i Europa och i USA under 1990-talet inte har satt några spår i mitt empiriska underlag.

6.3.3 Tidigare forskning

Det är betydligt svårare att skaffa sig en överblick av tidigare forskning gällande externa provs påverkan på historielärares bedömningspraktik än vad som var fallet med motsvarande forskning gällande deras undervisningspraktik. Svårigheten beror framför allt på att fokus i tidigare forskning legat på undervisningspraktiken, men det beror också på att tidigare forskning sällan särskiljer bedömningspraktiken från undervisningspraktiken. I många empiriska studier är bedömningspraktiken endast en av flera aspekter i en större undersökning med fokus på undervisningspraktiken.

Grant tycker sig dock kunna urskilja några mönster utifrån ett antal amerikanska studier, varav det mest grundläggande är att historielärares bedömningspraktik påverkas i mycket begränsad omfattning av externa prov. Orsaken till denna begränsade påverkan skulle vara att historielärare redan tidigare har använt sig av de provfrågekonstruktioner som återfinns i de externa proven, det vill säga flervalsfrågor, kortsvarsfrågor och essäfrågor.

Ett annat mönster som Grant identifierar är att historielärare visserligen uppfattar att det finns problem kopplade till central extern bedömning, till exempel hur provresultaten används, vilka slags provfrågor som används och vilket budskap om historieämnets karaktär som proven förmedlar, men trots dessa problem är det endast ett fåtal historielärare som är uttryckligt negativt inställda till själva idén om centrala externa prov. Grant lyfter fram flera orsaker till denna inställning, men han betonar framför allt att skriftliga prov tycks vara en allmänt accepterad mätmetod. Det finns en konsensus bland historielärare att skriftliga prov är meningsfulla och att flervalsfrågor, kortfrågor och essäfrågor representerar vettiga sätt att mäta elevers kunskaper i historia. Samtidigt tycker sig Grant kunna se att det hos historielärare även finns en djupt rotad insikt i att skriftliga prov endast mäter en viss typ av kunskaper och färdigheter. Han betonar således en kluvenhet, ”schizophrenia”, hos lärarna: ”Faith in tests, but doubts as to their import.”[136]

---

[136] S. G. Grant 2006, s. 309.

6.3.4 De finländska historielärarnas uppfattningar

Konstruktionen av provfrågor

De finländska historielärarna är samstämmiga i sina uppfattningar att ÄRP påverkar deras sätt att konstruera provfrågor. Tydligast är Elin som uttrycker sig på följande sätt:

> Ja, alltså när jag konstruerar provfrågor så följer jag ju studentexamensnämndens sätt att konstruera provfrågor så att jag gör likadana frågor. Ibland tar jag gamla studentskrivningsfrågor men för det mesta så konstruerar jag egna med aktuella teman, men på samma sätt som en studentexamensfråga skulle kunna vara utvecklad, och så gör ju mig veterligen alla andra ämnen också. Alla kursprov och de här proven som vi har här i skolan, åtminstone inom realämnena, är ju uppbyggda och konstruerade enligt samma sätt som provfrågorna i studentskrivningarna, att de skriver essäer, sexpoängsessäer.
> [P: Det är så långt alltså att det ...]
> Exakt samma
> [P: Så att dina elever är ...]
> Ända från ettan så har de skrivit studentexamen i sina kursprov, varenda kurs. Vi historielärare har ju samma bedömningskriterier och samma liksom provutformning och […] då brukar man ha kanske fyra essäfrågor varav tre ska besvaras .
> [P: Arbetar du med andra bedömningsformer än den här som ligger väldigt nära i linje med ...]
> Nå, alltså, […] de får ju ett kursvitsord och det kursvitsordet baseras femtio procent på provet (kursprovet), tjugofem procent på tre oförberedda skriftliga läxförhör, där jag räknar med de två bästa, och tjugofem procent på timaktivitet.

Elin berättar senare under intervjun att hon uppfattar att det här sättet att konstruera prov har gått i arv hos de finländska historielärarna, generation efter generation. Även Johan använder provfrågorna i sina egna prov.

> Jo, ibland använder jag till och med direkt från realproven en fråga i provet, lånar den och sätter in den i mitt prov. Kanske också för att visa nivån för eleverna, det här är en realprovsfråga, att sånt här kan ni vänta er. Så nog brukar jag använda samma form av frågor, samma typ av frågeställningar, så att de ska lära sig att diskutera, analysera, jämföra och dra paralleller.

Mikael är den lärare som är försiktigast i sin uppfattning. Han har en pragmatisk inställning till studentexamen, framför allt under de

obligatoriska kurserna, men tycker sig ändå uppfatta att han påverkas av ÄRP i sitt sätt att konstruera provfrågor.

> I praktiken så lär jag egentligen inte alls för studenten när jag har trettio elever framför mig. Jag liksom struntar i att studenten får komma. Jag lär ut historia som ett ämne och i förhållande till de prov som jag håller. Kanske där det kommer in då, att de här provfrågorna som jag håller, i den mån som jag lär ut för provet, så är provfrågorna kanske lite närmare studentfrågorna nu också där än de var tidigare. Att (ohörbart) lite sån här förberedelse för de som eventuellt skriver studenten ändå, men på det stora hela så i de här fyra obligatoriska kurserna så är det nog mera allmänt utlärande av historia åt elever som kommer att möta historia på olika sätt i sitt liv, men som inte kommer att specialisera sig på det.

Han understryker dock att det finns en tydlig kontinuitet i ÄRP:s frågekonstruktioner.

> Frågetyperna som vi har nu är ändå så pass liknande som de som vi hade i det gamla […] där skulle jag säga att förändringen nog har varit ganska liten.

Värderingen av provsvaren

De finländska historielärarna uttrycker inga direkta uppfattningar som indikerar att ÄRP skulle påverka deras sätt att värdera provsvaren i sina interna prov. Ett mönster som går igen i lärarnas utsagor är dock att de uppfattar värderingen av provsvaren i ÄRP som förhållandevis oproblematisk, vilket bland annat tar sig uttryck i ett självständigt förhållningssätt till bedömningsrekommendationerna. Ett annat mönster som går att urskilja är att de finländska historielärarna uppfattar att det finns en hög grad av samstämmighet mellan deras egen initiala rättning och censorernas slutliga värdering. Paul uttrycker sig på följande vis:

> Den här rekommendationen som kommer efter att proven har hållits [...] det är ju bara en rekommendation som ämneslärarna sedan får och som de nog långt följer, det ska jag nog erkänna att de gör. Själv gör jag det inte, utan själv läser jag och bedömer och sedan tittar jag på de där rekommendationerna efteråt, för där är ju så mycket andra faktorer när du bedömer som påverkar kvaliteten på det där svaret som inte kan finnas med i såna här rekommendationer. [...] Generellt sett upplever jag inte att det är något problem med den här bedömningen. […] Det är mycket sällan någonting ändras. […] Nu till exempel i höstbedömningen gick det så att två enskilda svar av alla svar gick ner ett poäng och tre enskilda svar gick upp ett poäng. Och sen är det alltid samma sak … det är så att då jag bedömer frågorna i ekonomikunskap så är det ju alltid en

> fråga i samhällsläraprovet som gäller ekonomi och då är jag alltid för sträng, så där går det alltid upp, men det beror ju på att det är mitt specialintresse, så att jag kräver för mycket.

Elin uppfattar att hennes sätt att använda bedömningskriterier har förändrats med åren. Hon menar att hon har blivit alltmer självständig i sin rättning.

> För det mesta brukar de funka rätt så bra de här bedömningskriterierna. Jag brukar nog alltid se på dem, men i år till exempel så rättade jag realprovet i samhällslära helt utan att i huvudtaget se på de här bedömningskriterierna. När man undervisat ett visst antal år så lär man ju sig det här själv så att jag är inte beroende av dem, men jag brukar ibland se på dem på för … ja, för skojs skull … och för att lite se att stöder de mina egna uppfattningar om vad som är rätt. […] Det är klart att när man är ung och just har börjat så är man ju osäker men när man nu har rättat studentskrivningar ett visst antal år så lär man ju sig det här, vad som krävs för ett trepoängs, fyrapoängs, fempoängssvar och så vidare.

Även Johan uppfattar att rutinen har betydelse för hans säkerhet i värderingen, men han lyfter också fram bedömningsrekommendationernas betydelse för sin egen säkerhet och för den samstämmighet gällande värdering som han uppfattar finns hos de finländska historielärarna.

> Jag upplever att när man följer de här direktiven eller råden så är det mycket ovanligt att studentexamensnämnden ändrar poängen. De är ganska tydliga, det här svaret förutsätter ungefär så här. Å andra sidan, om man har jobbat några år som jag har gjort, så har man också en viss rutin att korrigera så man ser det här och det är för mig ganska ovanligt att man ändrar mina poäng. Det är en poäng hit eller dit i något prov. På det sättet är vi ganska samstämmiga när vi tar på vad man ska prestera.

Sammanfattning

De finländska lärarna är samstämmiga i sina uppfattningar att de påverkas av ÄRP när de konstruerar sina interna provfrågor. De uppfattar att de konstruerar sina provfrågor i linje med ÄRP:s provfrågor, vilket innebär att den förnyade, ofta dokumentbaserade, essäfråga som Virta beskriver har blivit normbildande. Det framkommer inte av det empiriska materialet att deras sätt att värdera provsvar har påverkats av ÄRP. Det som däremot framkommer är att de uppfattar värderingen av provsvar som en oproblematisk process. Den säkerhet som kommer till uttryck i de finländska lärarnas uppfattningar rörande värderingen av provsvar och den samstämmighet som tycks råda mellan den interna och externa värderingen

av provsvaren är viktiga resultat. Den här säkerheten gällande värdering av provsvar kan jämföras med motsvarande säkerhet gällande deras stoffurval och på nytt väcks många intressanta frågor. Varför uppfattas värderingen av provsvar som oproblematisk? Varför tycks det finnas en hög grad av interreliabilitet i värderingen av ÄRP:s provsvar? Är det bedömnings-rekommendationerna som är tydliga eller har finländska lärare generellt sett en hög bedömningskompetens?

6.3.5 De svenska historielärarnas uppfattningar

Konstruktionen av provfrågor

De svenska lärarnas uppfattningar av hur HLP påverkar deras sätt att konstruera provfrågor varierar. På ett individuellt plan går det att känna igen mönstret från undervisningspraktiken. Peter uppfattar på nytt att han inte påverkas så mycket av HLP.

> Jag har haft såna här kryssfrågor länge dels för att det ju skönt att rätta. Sen finns det ju ett absolut rätt svar då och sen tycker jag också att det är bra för dem som har lite läs och skrivsvårigheter. Då behöver de inte skriva utan då bara kryssar de. Så jag har jobbat med det sättet att fråga och man kan ju göra de frågorna rätt kluriga om man vill och man kan ha flera svarsalternativ som är rätt och så vidare, så det var inget nytt för mig. Sen har jag rätt ofta frågor där jag talar om att detta är en VG-fråga och detta är en MVG-fråga och det finns ju inte på provet, den typen av svårighetsgraderade frågor. Man kan inte liksom bestämma sig att jag gör bara G-frågorna, utan man får ju liksom försöka svara på alla efter förmåga så att, nej, jag tror inte att det (provet) har påverkat så mycket.

På en följdfråga hur han uppfattar essäfrågorna och de dokumentbaserade frågorna i HLP så för Peter ett resonemang om språkbruket i dessa frågekonstruktioner och att det kan uppstå svårigheter för hans elever att möta frågor vars språk inte ligger i linje med hans eget språkbruk.

Monika uppfattar återigen att hon påverkas i viss utsträckning:

> Något, tror jag, något tror jag att de har det faktiskt. Jag har funderat mer kring formuleringar och lite mer att jag har funderat på kring mål och så. Förr så gjorde jag det kanske lite mer lättvindligt, att det här är stoffet och det blev lite mer detaljfrågor och så.

Linda, liksom Monika, uppfattar att hennes undervisningspraktik påverkas i begränsad omfattning av HLP. Det finns dock en skillnad då hon uppfattar att hennes sätt att konstruera provfrågor har påverkats i ganska hög grad.

Hon uppfattar att hon före HLP hade en mer avvaktande inställning till skriftliga prov, men att HLP har påverkat henne att tänka i andra banor. Hon berättar vidare att hon i ett kommande prov kommer att tillämpa den generella, tredelade, strukturen från HLP i ett internt prov.

> Generellt sett så har jag varit ganska negativt inställd till prov. Jag har inte haft så mycket prov i mina kurser över huvud taget. Jag har haft mer essäliknande prov där de till och med har fått förbereda frågorna hemma. Eller att de har fått tre stora frågor på provet som jag har satt ett betyg på istället eller gett ett omdöme på. Men jag har faktiskt, sen jag blev engagerad i detta, så har jag kanske omvärderat lite därför att det behöver inte vara så att ett prov liksom gör anspråk på att mäta på ett naturvetenskapligt sätt, utan man kan komma åt analysen och reflektionen där också, det beror helt på hur det är utformat. Så att jag har blivit ganska intresserad av det här hur man formulerar prov och så efter detta, det är ganska kul. Så jag ska faktiskt prova nästa vecka, i den klass som ska göra det här provet till våren, så ska jag utforma ett prov på medeltiden på samma vis, i tre delar, så att en del är kryssfrågor och en del är analysfrågor och en del är källkritisk del, men jag kommer inte göra så att de får välja utan alla ska svara på alla frågor.

David uppfattar generellt sett att han inte påverkas av HLP eftersom han anser att frågekonstruktionerna i detta prov har legat i linje med hans traditionella sätt att konstruera provfrågor. Han uppfattar dock att han har förändrat sitt traditionella sätt att konstruera prov och provfrågor i takt med att hans elevunderlag har förändrats.

> Jag har lärt mig med tiden, mer och mer, att alla elever måste få sådant resultat att de inte känner sig helt värdelösa. Att få i sin hand ett prov som ger sjuttio poäng och du har fem poäng, det är inte kul. Oavsett vad det är för anledningar till detta så måste (provet) ge eleverna möjligheter att ... . Har de kämpat det minsta lilla så ska de också kunna få ett visst resultat som gör att, okej, jag nådde inte G, men det var inte så långt borta, förstår du. Därför måste man utforma dem på det sättet. Jag har lärt mig mer och mer psykologi under mina många år i arbetet och jag är mera empatisk till mina elever nu än vad jag var när jag började. När jag började var jag mycket mer krävande, mer ”här är kursplanen”, ”vi ska uppnå det här målet” och så vidare. Idag är det så att jag vet att jag framför mig har ett antal personer som av olika anledningar presterar bättre eller sämre, men alla har nytta av historiekunskaper och därför måste jag försöka ge dem, enligt deras förutsättningar, och inte göra så att de hatar ämnet. Mig får de gärna hata, men alltså ämnet är viktigt för dem.

David uppfattar att det är svårt att förena HLP med hans nuvarande, mer empatiska sätt, att tänka kring frågekonstruktion.

Värderingen av provsvar

Hos de svenska lärarna framkommer, liksom tidigare, en variation i uppfattningar. Monika uppfattar i allmänna ordalag att hon har blivit ”lite bättre på att bedöma tack vare det här provet” och Peter är tydlig i sin uppfattning att han inte påverkas alls. Linda uttrycker ingen bestämd uppfattning huruvida hennes sätt att värdera provsvar påverkas av HLP, men hon uttrycker en viss kritik mot bedömningskriterierna då hon uppfattar att de ”inte varit så välformulerade eller de har varit svårtolkade”.

De svenska lärarnas ”vetorätt” innebär att de i princip kan ”välja” vad de vill låta sig påverkas av. När Linda uppfattar att HLP:s bedömningskriterier har en låg produktkvalitet finns det inga incitament för henne att låta sig påverkas. David har en avvikande uppfattning om bedömningskriteriernas produktkvalitet: ”Jag har inget problem att använda mig av de kriterierna [...] så skulle jag också göra facit, så det är inget problem”. Han uppfattar således att hans sätt värdera provsvar ligger i linje med HLP, men på nytt uppfattar han att HLP är fel verktyg/mätinstrument för de elever som han jobbar med. David uppfattar att hans huvudsakliga värderingsproblem gäller gränsdragningen mellan IG och G hos elever med språksvårigheter och det problemet kan han inte lösa med HLP.

> Jag tror inte att jag har hundra procent nytta av att använda mig av provet för att säga nu kan jag med säkerhet sätta det där IG:et eller det där G:et. För att fortfarande är det så det ger mig inte bedömningsgrunder på det sättet som jag behöver för att mäta de här eleverna som inte är mätbara enligt traditionella parametrar. […] Jag hade härom dagen en kille som faktiskt har rätt till muntliga prov för att han är dyslektiker, grav dyslektiker. Då satt jag och hade muntligt prov. Du ska veta att i en grupp på tjugofem elever så har jag åtta som använder Daisy-böcker, bara så du ska fatta, och två eller tre som antingen gör det muntligt för mig eller för en speciallärare som jag har gett ett prov till, så på den nivån ligger det. […] Om jag låter en främmande lärare i historia förhöra den här eleven på det där området som han skulle bli förhörd på och ge honom de gängse betygskriterierna så skulle den här killen hade fått IG så att det blåst om det, absolut. […] Alltså, om jag använder mig av utav den här mallen har jag ingen nytta för den typen av elever, det hjälper inte mig med G och IG.

David uppfattar HLP som traditionellt och han efterlyser andra bedömningsformer som är anpassade till hans elever.

> Vi måste finna former som det går att bedöma alla sorters elever. Det vill säga det måste ge möjligheter till att bedöma även sådana elever som inte är studiemotiverade på det traditionella sättet.

Det framträder som sagt inget tydligt mönster i de svenska lärarnas uppfattningar huruvida deras sätt att värdera provsvar påverkas eller inte. Det finns däremot en samstämmighet i deras uppfattning att det finns ett likvärdighetsproblem i samband med värderingsprocessen. Elevernas kunskaper i historia värderas på olika sätt av olika lärare. Monika uttrycker sig på följande sätt:

> Det är jätteviktigt att vi visar varandra och liksom tittar och försöker prata med kollegor. Hur bedömer man det här svaret tycker du? Är det här ett MVG-svar eller är det ett VG-svar? Jag tycker det är intressant det här med kollegor. Att en del kollegor rättar strängt och andra rättar mindre strängt och vi har nog blivit lite mera uppmärksamma på hur vi rättar, att där är en viss skillnad ändå, trots att vi har ett gemensamt prov, trots att svaren finns, att facit finns.

Sammanfattning

Hos de svenska historielärarna finns det en variation i uppfattningarna huruvida de påverkas av HLP i sitt sätt att utforma prov och provfrågor. Peter uppfattar att han inte påverkas alls medan Linda uppfattar att hon påverkas i ganska hög utsträckning. Hon uppfattar att hon använder skriftliga prov i högre utsträckning än tidigare och att hon berättar att hon har för avsikt att använda sig av HLP:s tredelade konstruktion i ett internt moment. HLP är till skillnad från ÄRP ett prov som innehåller flera olika slags frågekonstruktioner och det har inte framkommit att någon särskild frågekonstruktion skulle ha fått ett ökat genomslag i deras interna provkonstruktion.

Det framkommer inte heller något tydligt mönster huruvida de svenska lärarna uppfattar att HLP påverkar deras sätt att värdera provsvar. Monika uppfattar i allmänna ordalag att hon har blivit ”lite bättre på att bedöma tack vare det här provet” och Peter är tydlig i sin uppfattning att han inte påverkas alls. Hos de två övriga ger inte det empiriska materialet något tydligt underlag, men jag tolkar Lindas kritiska uppfattning om bedömningskriteriernas kvalitet som att hon inte låter sig påverkas av dessa i sitt sätt att värdera provsvar och jag tolkar Davids uppfattning om HLP:s

bristande användbarhet som att inte heller han påverkas av HLP. Det som däremot framträder som ett tydligt mönster hos de svenska lärarna är att de uppfattar värderingen av elevernas provsvar som problematisk. Den här likvärdighetsproblematiken är intressant att ställa i relation till de finländska lärarnas uppfattningar om säkerheten i sina värderingar.

6.3.6 Resultatdiskussion

Konstruktionen av provfrågor – hegemoni eller pluralism

Vid jämförelse mellan de svenska och finländska historielärarnas uppfattningar huruvida det externa provet påverkar deras interna konstruktion av provfrågor framkommer en tydlig skillnad. De finländska historielärarna är samstämmiga i sina uppfattningar att ÄRP påverkar dem att utforma interna provfrågor som ligger i linje med ÄRP:s essäfrågor. Någon motsvarande samstämmighet finns inte hos de svenska historielärarna. Peter uppfattar till exempel att han inte påverkas alls av HLP medan Linda uppfattar att hon påverkas i ganska hög utsträckning. Den påverkan som Linda ger uttryck för handlar dock inte om att någon särskild frågekonstruktion i HLP skulle ha påverkat henne, utan det är en mer allmänt hållen påverkan i riktning mot en mer positiv inställning till skriftliga prov.

Essäfrågans hegemoni i Finland väcker många frågor. Vad får det för konsekvenser för historieämnet om en viss slags frågekonstruktion får dominera bedömningspraktiken? Vad innebär det för eleverna att vänja sig vid en viss slags frågor och ett visst sätt att visa sina kunskaper? Etablerar ÄRP:s essäfrågor en inofficiell norm gällande vilka slags kunskaper som är viktiga?

Den sistnämnda problematiken behandlas i en artikel av Jan Löfström, Arja Virta och Marko van den Berg. I artikeln, som handlar om samhällskunskapsämnet i Finland, ställs frågan vilka aktörer som egentligen sätter kriterierna för ämnet. Löfström, Virta och van den Berg menar att de nuvarande ämnesplanerna i samhällskunskap är otydligt formulerade och inte lyfter fram de grundläggande begrepp som konstituerar ”social studies literacy”. De vaga skrivningarna gör att provkonstruktörerna får en mycket viktig roll.

> As the social studies core curriculum has been rather vague on competences also the designers of the social studies matriculation

> examination have faced a challenging situation, where they, in fact, are the major interpretors of the objectives and aims of social studies teaching and learning. Preparing the exam questions they effectively make authoritative statements about what the core concepts and competence in the subject are. […] the expert group has an exceptionally central role in translating the diffuse objectives of social studies teaching in the *Core Curiculum* into a set of more operational concepts.[137]

Artikelförfattarna uppfattar det som problematiskt att det är expertgruppen och inte den finländska Utbildningsstyrelsen som är huvudaktören. De menar att de centrala aktörerna måste återta initiativet genom att tydliggöra och konkretisera innehållet i ämnesplanerna. Ämnesplanerna bör skrivas om så att de kompetenser som konstituerar ”social studies literacy” tydliggörs. Detta görs genom att skriva in de dynamiska grundläggande begreppen samt att ge dessa skrivningar nödvändigt utrymme och konkretion.[138]

I jämförelse med historieämnet framstår ämnesplanerna i samhällskunskap som vagare och mer allmänt hållna, men problematiken är densamma. Det handlar om vilka budskap som når fram till lärarna. Det handlar om budskapens pregnans och vilka budskap som ges tolkningsföreträde. Löfström, Virta och van den Berg menar att de övningar och material som ingår i de finländska läroböckerna har anpassat sig efter frågornas utformning. Den här problematiken kommer jag att återkomma till i det budskapsanalytiska ramverket (se avsnitt 8.3).

Värderingen av provsvar – problem eller möjlighet?

Varken de finländska eller svenska lärarna ger uttryck för några direkta uppfattningar att deras sätt att värdera provsvar skulle påverkas i någon större utsträckning av det externa provet. Den stora skillnaden som framträder gäller graden av säkerhet i samband med värderingen. Det är intressant att notera den säkerhet i relation till värderingen av ÄRP:s provsvar som framkommer i de finländska lärarnas utsagor. Den här säkerheten kan ställas i relation till den intensiva diskussion kring värderingen av de nationella proven som förs i Sverige idag.[139]

---

[137] Jan Löfström, Arja Virta & Marko van den Berg 2010, s. 9.

[138] Jan Löfström, Arja Virta & Marko van den Berg 2010, s. 11–12.

[139] I en svensk kontext har Skolinspektionen uppmärksammat en bristande interreliabilitet när de låtit kontrollvärdera det nationella provet i svenska. Se Skolinspektionen 2010, s. 4–7.

De finländska lärarna menar att det är sällan som deras initiala värdering av provsvaret skiljer sig från censorernas slutliga värdering. Det kan naturligtvis diskuteras hur pass påverkade censorerna blir av lärarnas initiala rättning, men detta till trots så går det inte att bortse ifrån bilden av en hög grad av interreliabilitet vid rättningen. Den höga interreliabiliteten vid rättningen av ÄRP är anmärkningsvärd med tanke på att essäfrågorna kräver öppna svar, vilket ger ett stort tolkningsutrymme vid värderingen.[140]

De finländska lärarnas höga bedömningskompetens visar betydelsen av att involvera lärarna i värderingsprocessen. Den dubbla värderingsprocessen i kombination med att lärarna i viss utsträckning involveras i konstruktionen av bedömningsmallen skapar förutsättningar för en fortlöpande dialog mellan de externa aktörerna och historielärarna. I en kanadensisk undersökning framkommer att interaktion i samband med värdering av provsvar kan få många positiva följder.[141] Lärarna i undersökningen uppfattade att deras involvering i värderingsprocessen av ett externt prov bidrog till att klargöra deras pedagogiska grunduppfattning, bekräfta eller förbättra deras undervisnings- och bedömningspraktik samt stärka deras uppfattning av läraryrket som en profession. Deras kollegiala praktik påverkades däremot endast försumbart eller inte alls.[142]

Caroline Gipps har i en engelsk kontext uppmärksammat vad hon benämner som group moderation, det vill säga när en grupp lärare, med eller utan externa experter, kommer samman för att diskutera bedömning. Hon menar att det är en process som i högsta grad stärker ämnesutvecklingen och som dessutom får återverkningar för lärares faktiska undervisning.[143]

---

[140] Caroline Gipps diskuterar problemen med att värdera essäfrågor. Caroline Gipps 1994, s. 69.

[141] I Kanada är det lärare som konstruerar proven och värderar provsvaren. I British Columbia t ex är det mer än 300 lärare som utvecklar provfrågorna och fler än 1600 lärare som är involverade i värderingen av provsvaren varje år. Den kanadensiska modellen skiljer sig både från den amerikanska modellen där proven i huvudsak konstrueras och värderas av kommersiella aktörer utanför det politiska systemet och från den engelska modellen där inflytandet ligger hos universiteten. Se Trevor Gambell & Darryl Hunter 2004, s. 699.

[142] Trevor Gambell & Darryl Hunter 2004, s. 697.

[143] Caroline Gipps 1994, s. 117–122.

Sammanfattningsvis tyder mina resultat och tidigare forskning på att olika former av interaktion i samband med det externa provets värderingsprocess stärker lärares bedömningskompetens.

6.4 Den kollegiala praktiken

6.4.1 Utgångspunkter

I de två tidigare empiriska avsnitten har fokus legat på historieläraren som enskild individ. I det här avsnittet förflyttas fokus från individen till det kollegiala kollektivet. Med kollegial praktik avser jag de samtal och samarbeten kring undervisning och bedömning som äger rum ämneskollegor emellan.[144] I ett svenskt sammanhang utgör ämneslaget den kollektiva enheten för dessa samtal och samarbeten.

Ett viktigt begrepp som aktualiseras i det här avsnittet är processkvalitet. Med provets processkvalitet avser jag kvaliteten på de processer som följer av att provet tillämpas. Ett annat sätt att beskriva ett provs processkvalitet är att koppla begreppet till det genomslag som provet får på den lokala och nationella pedagogiska och ämnesdidaktiska debatten. De kollegiala samtalen och samarbetet kan liknas vid utfallet av ett provs processkvalitet.

6.4.2 Två påverkansområden

Det är i mötet mellan lärare som den kollegiala praktiken tar form. Det kollegiala mötet har dels en kvantitativ aspekt som handlar om hur ofta och hur länge lärare möts, dels en kvalitativ aspekt som handlar om vad lärare gör när de möts. Det empiriska materialet ger mig främst underlag för att behandla den kvalitativa aspekten av den kollegiala praktiken. Den kvalitativa aspekten kan i sin tur brytas ner i en teoretisk och en praktisk dimension. Lärare kan mötas för att på ett teoretiskt plan samtala om undervisning och bedömning, men de kan också mötas för att på ett praktiskt plan samarbeta, till exempel genom att sambedöma ett prov eller

---

[144] Ett närbesläktat, men bredare begrepp, är lärarkultur. Se Letitia Fickel 2006, s. 76.

att planera ett projekt. I min resultatredovisning kommer jag därför att särskilja mellan två påverkansområden: det kollegiala samtalet och det kollegiala samarbetet.

6.4.3 Tidigare forskning

Generellt sett kan tidigare forskning om den kollegiala praktiken kopplas till begreppet lärarsocialisation. Det finns en omfattande forskning som visar att för lärare verksamma på större gymnasieskolor utgör ämneskollegorna och ämneslaget den viktigaste organisatoriska påverkansfaktorn i lärares identitetsbygge.[145] Susan Stodolsky och Pamela Grossman beskriver framväxten av ämnesspecifika subkulturer inom ett ämneslag. Lärare identifierar sig med sina ämneskollegor och tar till sig deras uppfattningar om vad som är kunskap och hur man på bästa ska undervisa om dessa kunskaper. Den här starka identifikationen med ämneskollegor kan förklaras av att lärare utbildas ämnesvis, att de organiseras i ämneslag och att de engagerar sig i ämnesföreningar.[146]

I en amerikansk kontext visar tidigare forskning att ämnesspecifik kollegial praktik har betydligt större potential att leda till att lärares undervisningspraktik utvecklas jämfört med en mer ämnesövergripande kollegial praktik. Lärares undervisningspraktik utvecklas när de ges möjlighet att tillsammans med ämneskollegor utgå från problem som de uppfattar som relevanta och som de på ett direkt sätt kan relatera till sin egen verksamhet. Vidare tenderar de förändringar som följer av ett ämnesspecifikt kollegialt samarbete att både bli mer djupgående, det vill säga att lärares ämnes- och kunskapssyn förändras i grunden och blir mer bestående över tid. Förändringarna blir något mer än bara metodiska tips och handgrepp.[147]

Det finns även tidigare forskning som visar att den kollegiala praktiken skiljer sig åt mellan olika ämnen. Den kollegiala praktiken bland historielärare skiljer sig från motsvarigheten hos till exempel matematiklärare eller språklärare. Susan Stodolsky påvisar i en studie att historielärare har ett mer begränsat kollegialt samarbete än lärare i andra ämnen. I studien jämför

---

[145] För en forskningsöversikt, se Letitia Fickel 2006, s. 77.

[146] Pamela Grossman & Susan Stodolsky 1995 , s. 5–11.

[147] För en forskningsöversikt, se Kathleen Quinlan och Gerlese Åkerlind 2000, s. 25–27.

hon den kollegiala praktiken hos lärare i fem olika skolämnen. Skillnaden mellan de olika ämneslärarna förklarar hon dels med utgångspunkt från den särart som utmärker ämnet som akademisk disciplin, dels med utgångspunkt från den särart som utmärker skolämnet i sig. Stodolsky lyfter fram flera ämnesspecifika särdrag som underlättar kollegial praktik. Vid sidan av bland annat en tydlig ämnesdefinition, en tydlig ämnesprogression och en hög ämnesstatus lyfter hon även fram förekomsten av externa prov inom ämnet. I studien visar hon att skolämnet historia inrymmer flera aspekter som kan förklara frånvaron av en utvecklad kollegial praktik, till exempel en svagt utvecklad konsensus kring ämnets innehåll och syfte (*subject definition)* och frånvaron av kursöverskridande progression (*across-course sequences*).[148] Sammanfattningsvis indikerar tidigare forskning att historielärare har sämre utvecklad kollegial praktik än andra ämneskategorier.

Tidigare forskning gällande hur externa prov påverkar historielärares kollegiala praktik är begränsad. Den enda vetenskapliga forskning jag har påträffat, som uttryckligen undersöker hur den kollegiala praktiken hos historielärare påverkas när ett externt prov införs, är en studie av Letitia Fickel.[149] Jag återkommer till hennes resultat i den kommande resultatdiskussionen.

6.4.4 De finländska lärarnas uppfattningar

Det kollegiala samtalet

De finländska lärarna uppfattar att ÄRP påverkar det kollegiala samtalet, men det finns en viss variation lärarna emellan i vilken omfattning provet påverkar. Johan uppfattar inte att ÄRP påverkar den kollegiala praktiken i någon större utsträckning.

> Inte har jag suttit så hemskt många gånger och diskuterat. Nog kan jag snacka om att nu var det ett dåligt prov i år, eller det var ju riktigt bra frågor i år. […] Klart att nog bevakar man ju hela tiden. Man har alla prov samlade så man vet, så man hänger med.

Det är intressant att notera Elins uppfattning:

---

[148] Susan Stodolsky 1993, s. 335–343.

[149] Letitia Fickel 2006.

> P: Finns det tillfällen då bedömningskriterierna eller provkonstruktionen tjänar som något slags diskussionsunderlag mellan lärare så som du uppfattar det?
> J: Jo, det här är ju sånt som vi alltid med jämna mellanrum diskuterar på lärarmöten och sånt, vad vi har för olika bedömningsgrunder. Det står ju i vår läroplan alldeles klart och tydligt vad vi ska ha för bedömningsgrunder. Vi är ju själva med och det här formar skolans egen läroplan, så att visst diskuteras det.

På nytt framkommer tydligheten och säkerheten i Elins uppfattning. Hon ser ingen motsättning mellan ÄRP:s bedömningsgrunder och de bedömningsgrunder som framkommer i de centrala och lokala styrdokumenten.

Mikael uppfattar till skillnad från de övriga att det förs en mer omfattande kollegial diskussion med ÄRP som diskussionsunderlag.

> Det diskuterar vi definitivt, både inom kollegiet, men också utanför ämneskollegierna. […] I allmänna drag så diskuterar vi det här bland alla reallärare och vi följer nog med, kanske inte väldigt aktivt, men i alla fall så följer vi med så att vi kan diskutera liksom problem på vissa typer av frågor och så vidare med närstående lärare. Så religionsläraren kan diskutera något problem, alltså inte detaljproblem som direkt gäller kunskaper i religion, men hur en fråga är ställd eller nånting, om provets meningsfullhet och så vidare. Så där pågår nog en diskussion inom hela den berörda lärarkåren på skolan.

Paul är verksam på en liten skola och det kollegiala samtalet blir därför begränsat. När han ser tillbaka på sitt yrkesliv tycker han sig dock se att ÄRP har fungerat som ett diskussionsunderlag.

> Om man har varit flera lärare inom ett ämne så har man nog ganska livligt haft ett sånt här samarbete och funderingar runt både provkorrigeringarna i studenten och också uppgifterna om man vad man tycker att man kan kräva och allt möjligt sånt. Det har nog förekommit.

Det kollegiala samarbetet

I det empiriska materialet går det inte att urskilja något tydligt mönster i de finländska lärarnas uppfattningar huruvida ÄRP skulle påverka det kollegiala samarbetet. Mikael berättar att han tillsammans med sina kollegor sambedömer ÄRP.

> Orsaken varför jag inte behöver gå in och korrigera speciellt mycket, det är att vi samarbetar. Dels samarbetar jag med min ämneskollega i skolan, vi sitter tillsammans och läser och sen har vi dessutom en annan skola,

> som också har två lektorer, och då sitter vi fyra personer vid samma bord. Vi läser inte alla frågor men vi diskuterar igenom kriterierna och så […] tar vi liksom en runda där vi läser igenom en fråga fyra gånger och sen diskuterar vi så att vi kommer överens om det hela. Sen läser jag då med min kollega […] samma fråga och sen diskuterar vi poängsättningen.
> P: Är det här rutiner som har funnits sedan lång tid tillbaks eller har det vuxit fram i samband med ämnesrealprovet?
> H: Nej, […] nån form av sån här samläsning har jag nog hållit på med så länge jag har jobbat som historielärare […].

Hos de övriga lärarna framkommer inte samma tydliga strategi kring sambedömning.

Sammanfattning

Den samstämmighet som tidigare framkommit hos de finländska lärarna gällande undervisningspraktiken och bedömningspraktiken är inte lika påtaglig när det gäller den kollegiala praktiken. Formerna och förutsättningarna för det kollegiala samtalet och det kollegiala samarbetet varierar. Paul är till exempel verksam på en liten skola med få lärare som undervisar i historia, vilket innebär att det inte finns något ämneskollegium över huvud taget. Detta till trots så tyder utsagorna på att de finländska lärarna uppfattar att ÄRP endast i begränsad omfattning påverkar den kollegiala praktiken. Innehållet i diskussionerna kretsar i huvudsak kring bedömningspraktiken och det samarbete som kan spåras handlar om sambedömning. Någon diskussion med koppling till likvärdighet har jag inte funnit.

6.4.5 De svenska lärarnas uppfattningar

Det kollegiala samtalet

De svenska lärarna är samstämmiga i sin uppfattning att HLP påverkar den kollegiala diskussionen. Allra tydligast i sin uppfattning är Linda som uttrycker sig på följande sätt:

> Jag tycker det är jättepositivt för att det bidrar till att vi diskuterar stoff i kursen. Det bidrar till att vi diskuterar bedömning, det bidrar till att vi diskuterar likheter och skillnader mellan programmen, att vi sambedömer, så jag tycker att det är jätteviktigt för vår ämnesgrupp faktiskt. Men det skulle lika gärna kunna vara ett gemensamt projekt till exempel som vi jobbar med, så det behöver inte vara ett prov i den här bemärkelsen.

Flera av lärarna betonar vikten av att HLP utgör något konkret att utgå ifrån i den kollegiala diskussionen. Det finns dock skillnader mellan lärarna vad i HLP som ligger till grund för diskussionen. Peter uppfattar att diskussionen huvudsakligen kretsar kring provfrågornas innehåll och utformning, medan David uppfattar att diskussionen framför allt handlar om hur provresultaten ska användas.

Det kollegiala samarbetet

Monika uppfattar att HLP har lett till en ökad benägenhet att diskutera bedömning och att ta hjälp av varandra i bedömningsfrågor. Hon tycker sig kunna uppfatta en ökad medvetenhet och benägenhet att lyfta fram bedömningsfrågor i ljuset. Monika betonar i högre grad än Linda det kollegiala samarbetet framför det kollegiala samtalet.

> Vi byter prov med varandra och sen försöker vi vara väldigt noga med att vi rättar helt enligt facit. Det måste man ju göra för att det är minst lika viktigt med en likvärdig bedömning som att de har samma frågor. Där hade vi till en början lite problem, men jag tror att det har blivit bättre. Att vi liksom verkligen rättar efter facit och inte ger poäng för något som inte står i facit, då blir det ju helt fel. Sen så byter vi och tittar vi lite grann på hur vi har rättat samma fråga. Man frågor någon kollega om de tycker att detta är en ok rättning.

Monika beskriver att den kollegiala sambedömningen i samband med HLP i viss utsträckning är systematiserad. De byter prov med varandra och de diskuterar huruvida bedömningen ligger i linje med bedömningskriterierna eller inte. Interreliabiliteten är viktig för Monika, värderingen av elevernas provsvar får inte bli godtycklig.

Sammanfattning

Mina empiriska resultat visar att de svenska lärarna uppfattar att HLP påverkar den kollegiala praktiken i hög utsträckning. Det finns en samstämmighet i utsagorna i det avseende att HLP har stimulerat en diskussion om likvärdighet. Provet har utgjort ett viktigt diskussionsunderlag och en katalysator för det ämnesdidaktiska samarbetet inom det egna ämneslaget och mellan skolorna i regionen. Några av lärarna betonar att det är samsynen gällande innehåll som dominerar samtalen, medan andra hävdar att det snarare är likvärdigheten i bedömning som ligger till grund för den kollegiala diskussionen.

6.4.6 Resultatdiskussion

De svenska lärarna är samstämmiga i sina uppfattningar att HLP påverkar deras kollegiala praktik i hög utsträckning. Interaktionen mellan kollegorna ökar. Lärarnas utsagor ger en bild av att det finns ett likvärdighetsproblem i den svenska gymnasieskolan och att HLP är ett instrument som har tillkommit för att komma till rätta med problematiken. De finländska lärarna är inte lika samstämmiga i sina uppfattningar, men de flesta uppfattar att ÄRP har en förhållandevis svag påverkanseffekt på deras kollegiala praktik. Det samtal om likvärdighet som framkommer i de svenska lärarnas utsagor återfinns inte hos de finländska lärarna.

HLP tycks ha en högre processkvalitet än ÄRP. De svenska lärarna uppfattar och uppskattar provet som ett levande diskussionsunderlag i de kollegiala samtalen. Det finns många aspekter som kan kasta ljus över provets processkvalitet, något som kommer att belysas senare i den komparativa analysen. En grundläggande aspekt är dock att kollegiala samtal speglar ett behov. De svenska lärarna ger uttryck för ett behov av en diskussion med koppling till likvärdighet. I min slutdiskussion kommer jag att utveckla mina tankar kring likvärdighetsproblematiken i Sverige, men jag vill redan i detta sammanhang lyfta fram några aspekter med koppling till den kollegiala praktiken.

De resultat som framkommer ovan kan med fördel ställas mot de resultat som framkommer i en studie av Letitia Fickel. Hennes studie beskriver ett ämneslag i Kentucky. Det är ett väl fungerande ämneslag med en samsyn kring syftet med historieundervisningen. I studien framkommer att de kollegiala samtalen och samarbetet initialt intensifierades i samband med att nya standards och ett nytt externt prov implementerades i Kentucky. Den intensifierade kollegiala praktiken medförde bland annat att historielärarna samordnade stoffurvalet i högre utsträckning än tidigare och att lärarna utarbetade en helt ny kurs för att deras elever skulle komma bättre förberedda till provet. De första åren efter implementeringen visade eleverna goda resultat och kollegiets arbetssätt bekräftades. Sedan sker en markant försämring av elevernas provresultat och då förändrades kollegiets strategi. Fokus flyttas från standards till provresultat; från undervisningspraktiken till bedömningspraktiken, vilket bland annat medförde att lärarna i högre utsträckning än tidigare började samtala och samarbeta om hur provfrågor skulle konstrueras och hur provsvarens kvalitet skulle mätas. Huvudfrågan blev hur man skulle lära eleverna att svara på de

frågor som man trodde att provet skulle bestå av. Det handlade om att vänja eleverna vid en viss typ av frågor och i förlängningen om en utveckling mot konformitet gällande värdering.[150]

Fickels studie visar externalitetsfasens betydelse för hur den kollegiala praktiken påverkas. Den kollegiala interaktionen intensifierades i samband med att ett externt prov initierades. I en jämförelse med de svenska lärarna reaktioner gällande HLP framkommer dock en intressant skillnad. De svenska lärarnas samtal och samarbeten handlar om likvärdighet medan de amerikanska lärarnas samtal och samarbeten handlar om alignment.[151] I det förra fallet blir följden en öppen och mer förutsättningslös diskussion eftersom det inte i finns någon given extern referenspunkt att förhålla sig till. I det senare fallet handlar det om att förhålla sig till eller anpassa sig till en given extern referenspunkt. Ett problem i detta sammanhang är om det uppstår en oklarhet vilken referenspunkt som gäller. Är det alignment i förhållande till provet eller alignment i förhållande till kursplanen? Om det finns en bristande överensstämmelse mellan dessa båda styrdokument indikerar Fickels studie att provet har en högre relevans och därmed får tolkningsföreträde.

Avslutningsvis tycker jag mig kunna dra två slutsatser av generell natur med koppling till den kollegiala praktiken. En första slutsats är att kollegiala samtal och samarbeten styrs av olika slags problem eller behov. I Sverige tycks professionen, i det här fallet representerad av de skånska historielärarna, uppfatta likvärdigheten som ett problem, vilket har skapat ett behov av kollegiala samtal och samarbeten. Problemet formulerades underifrån. I USA skapar de externa provbeställarna genom implementeringen av proven ett problem. Problemet kommer uppifrån. I Finland är situationen en annan. Höga resultat i de internationella jämförelserna och avsaknaden av den likvärdighetsproblematik som präglar den svenska situationen gör att diskussionen kring externa prov i Finland inte får samma problemfokusering som i Sverige och USA. Provet blir i en

---

[150] Letitia Fickel 2006, s. 75–100.

[151] Alignment är ett begrepp som har blivit allt vanligare i litteraturen kring bedömning. Jag kommer i linje med Don Zancanella att använda begreppet alignment för att beskriva graden av överensstämmelsen mellan styrdokumentens didaktiska budskap och lärarens didaktiska verksamhet. Se Don Zancanella 1992, s. 292–294.

mening odramatiskt eftersom det i nuläget inte har någon tydlig problemlösande eller problemskapande funktion.

En annan slutsats är att externa prov skapar förutsättningar för likvärdighet, inte bara kollegialt inom ett ämneslag, utan i förlängningen även inom professionen i stort. Samsyn tenderar att premiera bredd framför djup. Kollegiala samtal och samarbeten med ett externt prov som ett normativt styrinstrument eller diskussionsunderlag kan leda till en ökad likvärdighet, men det kan även leda till ökad konformitet.

Tankarna kring dessa båda slutsatser kommer jag att fördjupa i den avslutande diskussionen.

6.5 Sammanfattning av de empiriska resultaten

Historielärarna i min undersökning uppfattar att externa prov påverkar deras didaktiska verksamhet. Provet påverkar såväl deras undervisningspraktik som deras bedömningspraktik och kollegiala praktik. Hur de påverkas är en komplex fråga som omfattar åtminstone två olika dimensioner. En första dimension handlar om påverkansområden, det vill säga lärarnas uppfattningar om *vad* inom deras didaktiska verksamhet som påverkas. Jag har kunnat urskilja påverkan inom sex olika påverkansområden fördelade på tre skilda praktiker. I lärarnas undervisningspraktik är det stoffurvalet, det kognitiva urvalet samt tillämpandet av direkta förberedelser inför provet som påverkas. I deras bedömningspraktik är det konstruktionen av provfrågor samt värderingen av provsvaren som påverkas. I deras kollegiala praktik är det de kollegiala samtalen och samarbetet som påverkas. (Se tabell 2.)

Tabell 2: Påverkansområden

Undervisningspraktik	Bedömningspraktik	Kollegial praktik
Lärarnas stoffurval	Lärarnas konstruktion av provfrågor	Lärarnas kollegiala samtal och samarbeten
Lärarnas urval av kognitiva kunskaper	Lärarnas värdering av provsvar	
Lärarnas direkta förberedelser		

Den andra dimensionen handlar om påverkanseffekten, det vill säga *i vilken grad* lärarna uppfattar att provet påverkar deras didaktiska verksamhet. I tabell 3 har jag särskiljt och graderat de finländska och svenska lärarnas uppfattningar om hur de påverkas av det externa provet. Tabellen är utformad för att tydliggöra mönster och gör inga anspråk på nyansering.

Tabell 3: Graden av påverkan

Påverkansområde	Påverkanseffekt (Fi)	Påverkanseffekt (Sv)
Lärarnas stoffurval	Ingen påverkan	Varierad påverkan
Lärarnas urval av kognitiva kunskaper	Stark påverkan	Varierad påverkan
Lärarnas konstruktion av provfrågor	Stark påverkan	Varierad påverkan
Lärarnas värdering av provsvar	Ingen påverkan	Varierad påverkan
Lärarnas direkta förberedelser	Stark påverkan	Varierad påverkan
Lärarnas kollegiala samtal och samarbeten	Svag påverkan	Stark påverkan

Jag har kunnat urskilja ett kontinuum mellan de lärare som uppfattar att provet inte påverkar deras didaktiska verksamhet över huvud taget till lärare som uppfattar att provet i hög grad påverkar deras didaktiska verksamhet. På vilka olika sätt och i vilken omfattning som lärarna uppfattar att provet påverkar dem, varierar både inom och mellan de båda lärarkollektiven. Det komparativa mönster som går att urskilja är att de finländska lärarna i högre grad än de svenska lärarna uppfattar att de i något avseende påverkas i sin didaktiska verksamhet.

De svenska lärarna är samstämmiga i sina uppfattningar om att HLP påverkar deras kollegiala praktik i hög utsträckning. När det gäller undervisningspraktiken och bedömningspraktiken är det svårt att urskilja några tydliga mönster. Peter uppfattar till exempel att provet, vid sidan av den kollegiala praktiken, inte påverkar honom det minsta medan till exempel Linda uppfattar att provet påverkar såväl hennes undervisningspraktik och bedömningspraktik som hennes kollegiala praktik. I undervisningspraktiken uppfattar hon att provet påverkar hennes kognitiva urval av kunskaper genom en ökad betoning av källkritik. I bedömningspraktiken uppfattar hon att hennes inställning till och utformning av skriftliga prov har påverkats av provet. I den kollegiala praktiken menar hon att provet har utgjort ett viktigt diskussionsunderlag och en katalysator för det didaktiska samarbetet inom det egna ämneslaget och mellan skolorna i regionen.

Inom det finländska lärarkollektivet är samstämmigheten större. Till skillnad från de svenska lärarna uppfattar de att ÄRP påverkar deras kollegiala praktik i begränsad omfattning. I undervisningspraktiken uppfattar lärarna att deras betoning på källmaterial och deras direkta förberedelser har påverkats av provet i hög grad. I bedömningspraktiken uppfattar de att deras sätt att utforma provfrågor påverkas av provet i hög grad. Motsvarande samstämmighet framkommer även i deras uppfattningar om att ÄRP inte påverkar deras stoffurval och inte heller deras sätt att värdera provsvar.

Slutligen har jag kunnat urskilja ett övergripande mönster som kan kopplas till båda dimensionerna. Det handlar om samstämmighet och variation. Studien visar dock att de finländska lärarna i högre grad än deras svenska kollegor är samstämmiga i sina uppfattningar om hur det externa provet påverkar deras didaktiska verksamhet.

7. Komparativ analys

7.1 Ett budskapsanalytiskt ramverk

7.1.1 Det analytiska verktyget

I det empiriska avsnittet framkommer ett övergripande resultat som visar att historielärarna uppfattar att externa prov påverkar vissa områden av deras didaktiska verksamhet, men inte andra. Här är det viktigt att stanna upp ett ögonblick och fundera över vad det egentligen innebär när lärarna uppfattar att de påverkas eller inte påverkas av ett externt prov. Vad menar till exempel Peter när han säger att hans stoffurval inte påverkas ”det minsta lilla”? Vad menar Paul när han säger att hans undervisning ”påverkas enormt”? Jag vill hävda att en lärare som uppfattar att han påverkas av ett externt prov bygger sin uppfattning på tre tankeled.

- Läraren tycker sig ha uppfattat ett externt budskap.
- Läraren kopplar det externa budskapen till det externa provet.
- Läraren uppfattar att det externa budskapet har betydelse för den egna didaktiska verksamheten.

En lärare som uppfattar att han inte påverkas av det externa provet fullföljer inte alla tre tankeleden. Det kan naturligtvis bero på en kognitiv inkompetens eller oförmåga hos läraren, men i grunden handlar det om hur provet är utformat och hur det tillämpas. Jag menar att det första tankeledet framför allt störs av att provets budskap brister i **pregnans**, att det andra tankeledet i första hand störs av budskapet saknar **budskapsprivilegium**, det vill säga att läraren kopplar provets budskap till en annan extern budskapskanal, och att det tredje tankeledet störs av att provets budskap saknar **relevans** för lärarens didaktiska verksamhet. Genom att analysera ett externt prov med utgångspunkt från dessa tre primära faktorer kan jag skapa mig en grundläggande uppfattning om provets potential att påverka lärarnas didaktiska verksamhet. Analysen av provets påverkanspotential kan sedan fördjupas ytterligare i ljuset av provets tre externalitetsaspekter. Det

analysverktyg som följer skulle således innehålla sex olika infallsvinklar. (Se tabell 4.)

Tabell 4: Ett budskapsanalytiskt verktyg

Pregnans	Primärfaktor
Privilegium	Primärfaktor
Relevans	Primärfaktor
Grad	Externalitetsaspekt
Nivå	Externalitetsaspekt
Fas	Externalitetsaspekt

Tidigare forskning har i huvudsak fokuserat på relevansens betydelse för provets påverkanspotential (se vidare avsnitt 8.3.4). Relevansen är förvisso en viktig faktor, men om man på djupet vill förstå påverkanspotentialen hos ett specifikt externt prov måste man ta hänsyn till samtliga infallsvinklar ovan.

7.1.2 Det analytiska uppdraget

Med utgångspunkt från det budskapsanalytiska verktyget kan jag fånga upp studiens komparativa ansats och analysera de specifika empiriska mönster som framträder i de finländska lärarnas uppfattningar om ÄRP och i de svenska lärarnas uppfattningar om HLP. Tidigare forskning har visat att historielärare påverkas av externa prov, men ett återkommande tema är att forskarna har haft svårt att urskilja några tydliga mönster på vilka olika sätt de påverkas.[152] De svenska lärarnas uppfattningar av hur deras undervisningspraktik och bedömningspraktik påverkas av HLP bekräftar delvis denna bild. Provets påverkanseffekt på lärarna är begränsad och det finns en påtaglig variation i deras utsagor som gör det svårt att urskilja några enhetliga mönster. Det är därför ett viktigt empiriskt resultat att det framträder ett tydligt mönster i deras uppfattningar om den kollegiala praktiken. De svenska lärarna är samstämmiga i sina uppfattningar att HLP

[152] Sandra Cimbricz 2002, s. 1–21.

påverkar dem till att samtala och samarbeta med sina ämneskollegor. I analysen av HLP: påverkanspotential är det diskrepansen mellan provets tydliga påverkan på den kollegiala praktiken och dess begränsade påverkan på deras klassrumspraktik, som den kommer till uttryck i undervisning och bedömning, som utgör den röda tråden för analysen.

Vänder vi blicken till de finländska lärarna blir bilden en annan. Till skillnad från de svenska lärarna och från de resultat som har framkommit i tidigare forskning framträder tydliga mönster i de finländska lärarnas uppfattningar av hur ÄRP påverkar deras didaktiska verksamhet. De finländska lärarna är i stort sett samstämmiga i sina uppfattningar att ÄRP påverkar deras sätt att konstruera provfrågor, deras sätt att använda dokument i undervisningen samt deras sätt att direkt förbereda studenterna inför provet. De är lika samstämmiga i sina uppfattningar att provet endast i begränsad omfattning påverkar deras kollegiala praktik och att det inte alls påverkar deras stoffurval eller deras sätt att värdera provsvar. Samstämmigheten i de finländska lärarnas utsagor utgör ett viktigt tema för analysen, men det jag framför allt kommer att uppmärksamma är den påtagliga variationen i påverkanseffekt mellan olika påverkansområden i deras didaktiska verksamhet.

Disposition

Det komparativa analyskapitel som följer består av tre delar. I den första delen diskuterar jag på ett allmänt plan det analytiska verktygets olika delar. I ett första avsnitt står budskapens pregnans i centrum; i det andra avsnittet riktar jag fokus mot budskapsprivilegiet och i det tredje avsnittet lyfter jag fram budskapets relevans. Avslutningsvis kompletterar jag med ett stycke där jag diskuterar vilken betydelse de tre externalitetsaspekterna har för provets påverkanspotential. Den andra och tredje delen består av två tillämpade analyser där jag använder det budskapsanalytiska verktyget på HLP respektive ÄRP.

7.2 Analysverktygets olika delar

7.2.1 Budskapens pregnans

Pregnans är ett problematiskt begrepp. I den seglivade diskussionen om pregnansen i de styrdokument som introducerades i svensk skola i samband med reformerna 1994 sammanblandas ofta två olika aspekter av begreppet i fråga. Den första aspekten handlar om konstruktionstekniska brister, det vill säga huruvida styrdokumenten är illa formulerade eller inte. Den andra aspekten är urvalsteoretisk och handlar om huruvida styrdokumentens innehåll saknar pregnans eller inte. En begränsad detaljreglering i styrdokumenten kan uppfattas som bristande pregnans, men skulle även kunna vara en medveten intention hos kursplanskonstruktörerna som syftar till att ge lärarna ett stort tolkningsutrymme. Huruvida den bristande pregnansen i 1994 års styrdokument ska tillskrivas den förra eller senare aspekten är en fråga som ligger vid sidan av denna studie.

Om vi bortser från den bristande pregnans som följer av konstruktionstekniska brister, är det möjligt att urskilja åtminstone fyra olika faktorer som påverkar pregnansen i de budskap som ett externt prov förmedlar. Bristande pregnans kan för det första vara en konsekvens av mångfald, till exempel ett externt prov som innehåller flera olika slags frågekonstruktioner, något som skulle kunna försvaga provfrågans konstruktionstekniska budskap. Ett annat exempel är externa prov som innehåller ett stort antal frågor, något som skulle kunna försvaga budskapet gällande stoffurvalet. Bristande pregnans kan för det andra vara en konsekvens av valfrihet. Om inte alla frågor är obligatoriska kan det försvaga de urvalsteoretiska budskapen, både vad gäller stoffurval och kognitivt urval. Bristande pregnans kan för det tredje vara en konsekvens av inkonsistens. Användningsdirektivens budskap kan till exempel bli otydliga om det finns en blandning av både summativa och formativa syften. Skolinspektionens kritik av de användningsdirektiv som gäller för de svenska nationella proven tar fasta på en sådan inkonsistens.[153] Bristande pregnans kan till sist även vara en konsekvens av hög komplexitet. De budskap som förmedlas av ett prov

[153] Skolinspektionen 2009, s. 6.

som mäter minneskunskaper har högre pregnans än de budskap som förmedlas av prov som mäter mer komplexa kognitiva kunskaper.

7.2.2 Budskapsprivilegiet

Budskapsprivilegiet handlar om vilka andra externa budskap, vid sidan av de budskap som förmedlas av det externa provet, som konkurrerar om lärarnas uppmärksamhet. Den vetenskapliga debatten, både i bred bemärkelse och i en snävare, historiedidaktisk, bemärkelse ger upphov till externa budskap, men i detta sammanhang fokuserar jag på vad Grant benämner som policy influences. Vid sidan av de externa proven lyfter han fram ytterligare två externa policy influences med potential att påverka lärares didaktiska verksamhet: de politiska styrdokumenten och läroböckerna.[154] En viktig fråga är om det finns någon given hierarki mellan dessa tre externa budskapskanaler.

I en undersökning från Skolverket framkommer att styrdokumenten generellt sett har en begränsad påverkan på lärares didaktiska överväganden.[155] På motsvarande sätt menar Grant att det finns lite stöd i tidigare forskning som visar att politiska styrdokument (*curriculum standards*) påverkar historielärares didaktiska verksamhet i någon högre utsträckning. Han konstaterar att dessa dokument sällan innehåller direktiv *hur* undervisningen ska bedrivas, de anger endast *vad* som ska undervisas.[156]

Niklas Ammert menar att svenska historielärares undervisning i högre grad styrs av läroböcker än av styrdokument.[157] Grant menar dock utifrån ett amerikanskt perspektiv att det inte finns underlag för att hävda att läroböcker styr undervisningen. Lärare *använder* läroböcker, men de är inte läroböckerna i sig som påverkar hur de använder dem. En vanlig uppfattning som framkommer hos historielärare är att de använder läroboken som en övergripande struktur för sin undervisning.[158]

Grant menar att externa prov har en högre påverkanseffekt på lärares undervisning än de båda övriga externa kanalerna, men betonar samtidigt att

---

[154] S. G. Grant 2003, s. 174.

[155] Skolverket 2003, s. 79.

[156] S. G. Grant 2003, s. 176–177.

[157] Niklas Ammert 2008, s. 16–17.

[158] S. G. Grant 2003, s. 174–176.

externa kanaler generellt sett har en lägre påverkanseffekt än vad många hävdar. De påverkar i första hand vad lärare undervisar om, inte hur, och de påverkar dessutom olika lärare på högst olika sätt.[159]

Sammanfattningsvis kan man konstatera att externa prov endast är en extern faktor bland flera andra som påverkar lärares historiedidaktiska verksamhet, men att det är en förhållandevis betydelsefull extern påverkansfaktor. Om det till exempel uppstår en diskrepans mellan provets budskap och andra policydokument så visar amerikansk forskning att provet har företräde. En sådan eventuell diskrepans mellan budskapen hos de externa budskapskanalerna är problematisk. I USA är det enligt Grant legio att lärarna erfar en bristande överensstämmelse mellan de externa provens budskap och de budskap som förmedlas av de *standards* som lärarna har att förhålla sig till.[160] En intressant fråga i detta sammanhang är om det externa provets budskap förstärks eller försvagas om det uppstår en sådan diskrepans. En tanke är att diskrepansen tvingar fram en kollegial diskussion som i sig tydliggör de alternativa budskapen. I linje med samma tankebana skulle i så fall frånvaron av diskrepans skapa en situation där budskapen riskerar att bli oproblematiserade. I förlängningen ger privilegieaspekten underlag för en diskussion om framväxten av en dold kanon.

7.2.3 Budskapens relevans

Budskapens relevans handlar om vilken betydelse som lärarna uppfattar att provets budskap har för deras didaktiska verksamhet. Jag särskiljer två olika dimensioner av relevans. Det finns en dimension som handlar om budskapets relevans för elevens lärande och en annan dimension som handlar om budskapets relevans för elevens provresultat.

Den förra, som jag benämner den inre relevansen, kan framför allt kopplas till mätprodukternas budskap. Provfrågornas och värderingsinstrumentets budskap fyller i detta fall en normativ funktion. Läraren uppfattar att budskapen har ett värde *i sig* som han kan använda för att förbättra elevernas lärande eller för sin egen fortbildning. Det kan till exempel vara ett konstruktionstekniskt budskap hur en materialbaserad essäfråga kan konstrueras.

---

[159] S. G. Grant 2003, s. 180-181.

[160] S. G. Grant 2006, s. 313.

Den senare, yttre relevansen, kan kopplas både till mätprodukterna och till användningsdirektiven. Den yttre relevansen hos mätprodukternas budskap handlar inte om deras värde för elevernas lärande eller för den egna fortbildningen utan om deras instrumentella värde för ett lyckat resultatutfall. Den yttre relevansen hos användningsdirektivens budskap handlar dels om vilka intressenter som utkrävs ett ansvar för provresultatet (*accountability)*, dels om vilka slags konsekvenser som är kopplade till provresultatet (*high stake/low stake*).

Både den inre och yttre relevansen hos budskapen har betydelse för om en lärare uppfattar att han påverkas eller inte, men det är framför allt den senare formen av relevans som har uppmärksammats av tidigare forskning.

Accountability

Vilka intressenter som kan tillskrivas och utkrävas ett ansvar för ett provresultat är en viktig aspekt för budskapets relevans. Elevens ansvar får anses vara självskrivet, men frågan är om även andra intressenter ska ställas till svars för elevens provresultat. Vilket ansvar har läraren, skolledningen, kommunpolitikerna och i slutändan de politiska aktörerna på nationell nivå? Den senare aspekten har hamnat allt mer i centrum i takt med att resultaten sammanställts på olika nivåer och sedan offentliggörs. Skolor jämförs med andra skolor. Nationer jämförs med andra nationer.

I USA är det politiska intresset för att använda olika former av *accountability systems* i samband med externa prov stort. Den politiska tankeoperationen bakom dessa ansvarsutkrävande modeller är förrädiskt enkel. Genom att formulera tydliga och högt ställda *standards* (mål och kunskapskrav) och sedan utforma externa prov där konsekvenserna av bristande måluppfyllelse blir betydande för de inblandade intressenterna, kan politiker uppfatta att de styr utbildningen i riktning mot högre kvalitet.

Enligt Gary Natriello och Aaron Pallas bygger de politiska aktörernas intresse för externa prov som ett instrument i ett ansvarsutkrävande system på tre antaganden. Det första antagandet är att externa prov påverkar beteendet hos elever, lärare och skolledning. Elevernas medvetenhet om vilka kunskaper de måste behärska för att klara provet ökar. Lärarna och skolledningen kan i sin tur, genom att jämföra sina egna elevers provresultat med resultaten hos andra lärare eller skolor, bli medvetna om den egna verksamhetens kvalitet. Det andra antagandet är att ansvarsutkrävandet leder

till en slags kompetensgaranti i allmänhetens ögon. Genom att koppla betydande konsekvenser till elevens måluppfyllelse, till exempel tillträde till högre utbildning, ökar allmänhetens förtroende för utbildningssystemets kvalitet. Det tredje antagandet är att externa prov uppfattas som ett kostnadseffektivt och legitimt verktyg för att utvärdera den verksamhet som bedrivs i skolorna.[161]

Enligt Kenneth Vogler kan förespråkare för att använda externa prov som ett instrument i ett ansvarsutkrävande system indelas i två kategorier. Den första kategorin betonar värdet av en generell prestationshöjande effekt hos lärare och elever medan den andra kategorin istället vill lyfta fram värdet av den styrande effekt som provet kan få om proven utformas på ett kvalitativt genomtänkt sätt. De senare tänker sig att alternativa, mer autentiska, externa bedömningsformer, som till exempel portföljbedömning, styr undervisningen i riktning mot en högre kvalitet. De kritiska rösterna i diskussionen kring ansvarsutkrävande system i samband externa prov menar, enligt Vogler, att externa prov tenderar att leda undervisningen bort från ”ambitious teaching” i riktning mot en mer lärarcentrerad undervisning med betoning på ytkunskaper. De menar att provens sidoeffekter i form av en snävare undervisning, en avprofessionalisering av lärarkåren, fler avhopp bland elever samt en ökad stress hos både elever och lärare överskuggar eventuella fördelar som förespråkarna lyfter fram. Vid sidan av dessa båda grupper finns en tredje gruppering som intar en mellanposition. De här forskarna fokuserar mer på implementeringen av provet än på provet i sig. Viktiga faktorer blir då hur lärares förutsättningar för att tolka provets budskap samt vilka möjligheter lärare har att fortbilda sig och utveckla undervisning som ligger i linje med provens budskap.[162]

High stake och low stake

I symbios med begreppet *accountability* återfinns i den anglosaxiska språksfären även begreppsparet *high stake* och *low stake*. Begreppen används för att beskriva de konsekvenser som är kopplade till ett externt prov. Externa prov vars konsekvenser är direkt kopplade till studenten, läraren eller skolan och som har stor betydelse för dessas framtida möjligheter definieras som high stake. Ett low stake prov har däremot ingen eller

---

[161] Gary Natriello & Aaron Pallas 1999, s. 3.

[162] Kenneth Vogler 2006, s. 275.

begränsad betydelse för intressenternas framtid och de kan till och med vara anonyma eller stickprovsbaserade. Det är viktigt att notera att externt prov kan vara low stake för den enskilde eleven, men om resultaten för eleverna i en klass eller skola sammanställs och sedan offentliggörs blir provet high stake för den undervisande läraren eller den ansvarige skolledningen. Skillnaden mellan high stake tests och low stake är således en gradfråga.[163]

George F. Madaus betonar att det är intressentens *uppfattning* om provresultatets konsekvenser som är avgörande för om ett prov ska betecknas som high stake eller low stake. Ett high stake-prov uppfattas av intressenterna som betydelsefullt för deras framtida möjligheter och ett low stake-prov uppfattas som mindre betydelsefullt.[164]

Kritiken mot high stake-prov, särskilt i samband med en slutexamen, har varit omfattande. Kan man verkligen mäta ”allt” vid ett och samma tillfälle? Jag ska inte fördjupa mig i den diskussionen, men det är viktigt att notera att tidigare forskning har visat att huruvida lärarna uppfattar provet som high stake eller low stake har betydelse för hur de uppfattar att deras didaktiska verksamhet påverkas.[165]

Grant menar att det i USA, från politiskt håll, har funnits ett antagande hos politiker att elever och lärare anstränger sig mer om insatserna ökar och konsekvenserna blir större. Han menar dock att det inte finns några vetenskapliga belägg för antagandets riktighet. Tvärtom tyder de undersökningar som gjorts på en motsatt effekt, det vill säga att användningen av high stake-prov leder till en undervisning som fjärmar sig från det ideal som Grant benämner *ambitious teaching*. Han menar att ur ett lärarperspektiv innebär höga insatser i kombination med ett tydligare ansvarsutkrävande att det skapas ett misstroende mellan politiker och lärare. Underförstått kan det politiska budskapet tolkas som att det finns utrymme för förbättringar och att vi tror att ni kommer att skärpa er om vi höjer insatserna.[166]

---

[163] Trevor Gambell & Darryl Hunter 2004, s. 699.

[164] George Madaus 1988, s. 88–89.

[165] Se t ex Caroline Gipps 1994 och George Madaus1988 för en anglosaxisk överblick. Se även Helena Korp 2003 för ett svenskt perspektiv.

[166] S. G. Grant 2006, s. 48–49. Kenneth Voglers undersökning tyder på att undervisningen blir ytligare och mer lärarcentrerad. Kenneth Vogler 2006, s. 291–293.

Att uppfatta externa prov som ett styrmedel är ett omdiskuterat fenomen inom den anglosaxiska världen. I USA har *Assessment-Driven Reform* varit ett etablerat begrepp alltsedan användning av externa *high-stake tests* tog fart under 1980-talet. Huruvida den här formen av styrning är positiv eller negativ för skolsystemet är som framgått omdiskuterat, men att externa prov används som ett politiskt styrmedel och att de utövar någon form av påverkan på mottagarna råder det en bred enighet kring.[167]

Även i Sverige har de externa provens styrande funktion uppmärksammats. De nationella proven har sedan de började användas i början av 1990-talet fyllt flera olika, delvis motstridiga, funktioner. Den grundläggande diskrepansen har funnits mellan provens pedagogiska, stödjande och utvecklande funktion (den formativa funktionen) och den kontrollerande och styrande funktionen (den summativa funktionen). Christian Lundahl menar att provens styrande funktion på senare tid har fått en allt större betydelse inom det svenska nationella bedömningssystemet.[168]

7.2.4 Externalitetsaspekterna

Genom att analysera budskapens pregnans, privilegium och relevans får vi en grundläggande förståelse för påverkanspotentialen hos de budskap som provet förmedlar. Vid sidan av dessa tre primära faktorer kan provets tre externalitetsaspekter kasta ytterligare ljus över budskapens påverkanspotential.

Graden av externalitet är naturligtvis en grundläggande aspekt. Ett externt prov där få av delprocesserna är externaliserade förmedlar per automatik färre budskap än ett prov där samtliga delprocesser är externaliserade. Rent teoretiskt skulle man till exempel kunna tänka sig ett externt prov där enbart provfrågorna konstrueras av externa aktörer och där läraren sedan själv konstruerar värderingsinstrument och användningskriterier. Interaktionen är dock i praktiken en intressantare aspekt. När lärarna involveras i någon av provets delprocesser skapas förutsättningar för en dialog, en tvåvägskommunikation, mellan de externa

---

[167] Se t ex S. G. Grant 2006; Al Ramirez 1999; Kenneth Vogler & David Virtue Vogler 2007.

[168] Christian Lundahl 2009, s. 185–186.

aktörerna och lärare.[169] I Kanada, där lärarna involveras i samtliga delprocesser, finns det en del forskningsrön som visar att interaktionen har betydelse för hur lärare tar till sig de externa provens budskap. Studier har visat att de kanadensiska lärarnas sätt att värdera provsvar påverkas av deras involvering i värderingsprocessen och att extern interaktion kan fungera som ett effektivt sätt att öka lärares bedömningskompetens.[170]

Även externalitetsnivån har betydelse för budskapens påverkanspotential. Bo Lindensjö & Ulf P. Lundgren diskuterar problematiken utifrån två aspekter. En första aspekt är att ett stort avstånd mellan formuleringsarenan och realiseringsarenan tenderar att försvaga eller förvanska budskapen mellan arenorna. Detta skulle innebära att ett kollegialt externt prov, där avståndet mellan de externa aktörerna och lärarna är kortare, skulle ha en högre påverkanspotential än ett centralt externt prov. Den andra aspekten är den aktörsträngsel som i många fall präglar de centrala formuleringsarenorna. När många aktörer (remissinstanser) är involverade i utformningen av styrdokumenten tenderar formuleringarna i dessa att bli vaga, vilket innebär att budskapen får en lägre grad av pregnans.[171] Även denna aspekt innebär att kollegiala prov skulle ha en högre påverkanspotential än centrala prov.

Författaren och samhällsdebattören Lars Gustafsson ser nivåproblemet från ett annat perspektiv. Han menar att om informationsnätets centrum ligger på en central nivå, ökar graden av intresse och väsentlighet. Motsatsen, ett decentraliserat informationsnät utan något centrum, kommer att urarta i ett brus, där alla mera väsentliga, dvs. mera allmängiltiga budskap går förlorade. I förlängningen varnar Gustafsson för en tilltagande amatörism.[172] I ett större historiedidaktiskt sammanhang handlar nivåproblematiken, som jag ser det, om vilka aktörer som har rätt att påverka historieämnets utformning i framtiden.

Vilken betydelse har externalitetsfasen för om lärarna uppfattar att de påverkas av provet eller inte? Företagsekonomerna Rolf A. Lundin och Anders Söderholm har i en undersökning om utvärderingar inom den

---

[169] Per Gunnemyr 2010, s. 229–233.

[170] Trevor Gambell & Darryl Hunter 2004 och Gail Goldberg & Barbara Roswell 2000.

[171] Bo Lindensjö & Ulf P. Lundgren 2000, s. 143–145.

[172] Lars Gustafsson 1999 (1989) s. 354–356.

offentliga sektorn behandlat den här aspekten. De menar att utvärderingar, oavsett karaktär, är kritiska händelser för dem som blir utvärderade. En dramatik skapas vanligen runt dem. De menar att utvärderingar kan beskrivas som extraordinära händelser som väcker känslor och intressen, vilka i förlängningen leder till reaktioner och diskussioner.[173]

Implementeringen av ett externt prov eller reformeringen av ett redan etablerat externt prov på motsvarande sätt kan uppfattas som en extraordinär händelse som i ett initialt skede väcker känslor och skapar reaktioner. Ett tydligt exempel på detta fenomen är Fickels studie av implementeringen av ett externt prov i Kentucky (se vidare 6.4.6). Grant ser samma mönster, att nyintroducerade prov skapar starka reaktioner, men han ser även ett mönster att lärare med tiden vänjer sig vid proven.[174] Zancanella menar att de externa provens påverkanspotential varierar beroende på om introduktionen av provet uppfattas som en del av en större reformstrategi eller inte. Han menar även att påverkanseffekten kan avta om reformerna kommer alltför tätt.[175]

Externalitetsfasen är således en betydelsefull aspekt att ta hänsyn till vid analysen av budskapens påverkanspotential. Det är en aspekt som aktualiserar begreppen förändring och kontinuitet. Kanske föder extern kunskapsbedömning initialt en förändringsvilja, en förändringsvilja som med tiden ändrar karaktär och istället tenderar att bli en institutionaliserad rutin som konserverar etablerade uppfattningar? Provets påverkanspotential skulle således ändra karaktär över tid.

7.3 HLP – ett diskussionsunderlag

7.3.1 Inledning

I den här första av två tillämpade analyser är det HLP som utgör analysobjektet. I analysen tillämpar jag det budskapsanalytiska verktyget för att spåra och etablera samband mellan HLP:s utformning och tillämpning, och de svenska lärarnas uppfattningar om på vilka sätt deras didaktiska

---

[173] Rolf A. Lundin & Anders Söderholm 2006 (1995), s. 137.

[174] S. G. Grant 2006, s. 307.

[175] Don Zancanella 1992, s 294.

verksamhet påverkas av HLP. När jag tillämpar verktyget sker det i viss utsträckning selektivt, det vill säga att jag väljer vilka av verktygets faktorer/aspekter som jag anser vara relevanta för att belysa sambanden mellan provet och utsagorna. Faktorernas/aspekternas förklaringsvärde varierar beroende på vilka samband det handlar om och det finns inget egenvärde i att pliktskyldigt låta alla sex faktorer/aspekter systematiskt komma fram i analysen. Tvärtom skulle resultatet av en sådan analys bli oöverskådligt.

Det tydligaste resultatet i den svenska delen av undersökningen handlar om den kollegiala praktiken. De svenska historielärarna är samstämmiga i sina uppfattningar att HLP påverkar deras kollegiala praktik i hög utsträckning. I lärarnas utsagor framkommer att det är samtal och samarbeten med koppling till likvärdighetsproblematiken som utgör det dominerande temat. En motsvarande samstämmighet framkommer däremot inte i de svenska historielärarnas uppfattningar av hur HLP påverkar deras undervisningspraktik och värderingspraktik. Vissa lärare uppfattar att de påverkas och andra inte, men ett tydligt mönster är att i jämförelse med den kollegiala praktiken uppfattar lärarna generellt sett att påverkanseffekten är avsevärt lägre.

Min tolkning av dessa båda empiriska resultat är dels att HLP är ett externt prov med hög processkvalitet som har kommit att fungera som ett diskussionsunderlag i en pågående diskussion om likvärdighet, dels att provets påverkanseffekt på lärarnas undervisning och bedömning i riktning mot en ökad likvärdighet av olika anledningar har varit begränsad.

7.3.2 HLP:s höga processkvalitet

När jag tillämpar det analytiska verktyg som jag beskrivit i föregående avsnitt framkommer flera viktiga aspekter som understödjer ovanstående tolkning. Låt oss börja med att granska HLP:s höga processkvalitet. I jämförelse med andra befintliga styrdokument i form av läroplaner och kursplaner är **pregnansen** hos de didaktiska budskap som provet förmedlar förhållandevis hög. En viktig intention bakom 1994 års kursplaner i historia var att ”öppna upp” ämnets struktur. Eleven skulle bli medveten om den urvalsproblematik som historieämnet brottas med. Det primära i undervisningen skulle inte längre vara att lära in fakta och att relatera fakta till varandra, utan snarare att medvetandegöra och problematisera den urvalsprocess som tidigare hade skett bakom ridån. I vissa avseenden, till

exempel vad gäller stoffurval, är de befintliga styrdokumenten i praktiken helt befriade från konkreta direktiv, vilket inneburit att HLP i praktiken har fått ett externt **budskapsprivilegium** vad gäller dessa budskap.[176]

Den kanske viktigaste orsaken bakom provets höga processkvalitet ligger dock i provets inre **relevans**. Jag tolkar provets tillkomst som en kollegial reaktion på den likvärdighetsproblematik som har fått ett allt större diskussionsutrymme i Sverige under 2000-talet. De befintliga styrmedlen uppfattades som otillräckliga instrument för att komma till rätta med problematiken. Det uppstod ett tomrum och tillkomsten av HLP kan tolkas som ett sätt att fylla detta tomrum. Ett annat sätt att belysa relevansens betydelse är att tillämpa begreppen efterfrågan och behov.[177] De skånska historielärarnas initiativ kan uppfattas som att det fanns ett behov av yttre styrning vilket ledde fram till att externt prov började efterfrågas.

HLP:s externalitetsaspekter kan ge ytterligare dimensioner till analysen. Framför allt uppfattar jag att **externalitetsfasen** är viktig. Det empiriska materialet indikerar att HLP initialt hade karaktären av en extraordinär händelse och att det kollegiala samarbetet påverkades i högre utsträckning under de första åren. Att HLP kom att uppfattas som en extraordinär händelse kan förstås mot bakgrunden av att historieämnet allt sedan reformerna 1994 har saknat externa didaktiska budskap med en hög pregnans. Vid sidan av kursplanerna och läroböckerna har de svenska historielärarna lämnats ifred.

En bidragande orsak till frånvaron av externa didaktiska budskap är att de ledande historiedidaktikerna i Sverige inte har tagit del av ämnesutvecklingen på samma sätt som till exempel i Finland. Detta kan i sin tur bero på att de har saknat intresse för skolämnet historia eller att de har saknat en fungerande kanal för att nå ut med sina budskap.[178] Ämneslagen i historia har därför inte utmanats i form av externa didaktiska budskap, vilket inneburit att lokala tolkningar av styrdokumenten inte har konfronterats

---

[176] Det finns inte heller någon central extern provbank i historia som skulle kunna utgöra en kanal för externa budskap.

[177] Kerstin Sahlin-Andersson använder sig av begreppen efterfrågan och behov när hon analyserar hur den nationella utvärdering av grundskolan som Skolverket genomförde under åren 1991 och 1992 togs emot av aktörer i skolan. Kerstin Sahlin-Andersson 2006, s. 71–92.

[178] Bengt Schüllerqvist 2005, s. 14–26 och Per Gunnemyr 2010, s. 233–236.

med alternativa tolkningar. I bästa fall har de lokala tolkningarna lett fram till att kreativa och kvalitetsmedvetna (sub)ämneskulturer har kunnat utvecklas. I sämsta fall har de kollegiala samtalen avklingat och en traditionell undervisning har kunnat rulla på i gamla hjulspår. Denna brist på extern didaktisk stimulans har varit särskilt påtaglig när det gäller bedömningsaspekter, vilket kan ha bidragit till en bristande bedömningskompetens hos svenska historielärare.[179]

7.3.3 HLP:s låga påverkanspotential

Varför uppfattar lärarna, trots den höga processkvaliteten, att provet har haft en begränsad påverkanseffekt på deras undervisning och bedömning? Varför har inte HLP löst likvärdighetsproblematiken? Jag menar att HLP som produkt betraktad inte har haft en tillräckligt hög påverkanspotential. Det är framför allt **pregnansen** som har varit otillräcklig. För att tydliggöra den fortsatta framställningen analyserar jag en produkt i taget.

Av provfrågans tre budskap är det budskapen om stoffurval och kognitivt urval som har störst betydelse för likvärdigheten. Pregnansen hos det stoffrelaterade budskapet är som sagt hög i jämförelse med motsvarande budskap hos de befintliga styrdokumenten, men min tolkning är att budskapet ändå inte är tillräckligt pregnant för att ge en hög påverkanseffekt. När ett prov, likt HLP, erbjuder ett smörgåsbord av frågor innebär det att pregnansen hos det stoffrelaterade budskapet sjunker. Provkonstruktörerna har inte gjort något tydligt stoffurval. Allt blir därmed lika viktigt. Smörgåsbordsprincipen är helt i linje med de intentioner som kommer till uttryck i den gällande kursplanen för Historia A, men det är en princip som försvagar budskapets pregnans.

Om vi vänder blicken till budskapet gällande det kognitiva urvalet förändras bilden något. I det empiriska materialet framkommer att de svenska lärarna uppfattar att de har påverkats i förhållandevis hög grad av den källkritiska frågan. Det här är en obligatorisk fråga i HLP, vilket ökar dess pregnans. Den höga påverkanseffekten kan vid sidan av pregnansen även bero på en hög inre relevans, det vill säga att lärarna uppfattar den källkritiska förmågan som viktig för elevernas lärande.

---

[179] För en utförlig belysning av bedömningskompetensen hos svenska historielärares, se David Rosenlund 2011.

Även värderingsinstrumentets budskap har en begränsad pregnans. Den värderingsmall som används för att värdera HLP:s provsvar är graderad från noll till sex poäng. Mallen beskriver i rubrikform vilka kunskapskvaliteter som krävs för en viss poäng. Konstruktionstekniskt hade kanske en matrisform som bygger på någon uttalad taxonomisk modell varit att föredra för att öka budskapets pregnans.

Det är dock frånvaron av pregnanta användningsdirektiv som är den främsta nyckeln till förståelsen av provets begränsade påverkanspotential. I det empiriska materialet framkommer att varken ämneslagen vid de skolor som använder sig av HLP eller provkonstruktörsgruppen har utformat några skriftliga användningsdirektiv som på ett systematiskt sätt reglerar användningen av provresultaten. Vetorätten, det vill säga om det är den enskilda läraren eller ämneslaget som bestämmer om provet ska användas eller inte, är kanske det viktigaste direktivet. Det ser lite olika ut på de olika skolorna, men de flesta bestämmer själva, även om det kan förekomma ett informellt kollegialt tryck. Ett annat viktigt direktiv är resultatuppföljningen, det vill säga om resultaten på något sätt sammanställs och utvärderas. Även här saknas tydliga riktlinjer, vilket inneburit att provets yttre relevans är låg, en tolkning som stärks av att de svenska lärarna lägger liten vikt vid de direkta förberedelserna. Frånvaron av pregnanta användningsdirektiv har inneburit att de svenska lärarna har fått ett stort tolkningsutrymme när det gäller hur provresultatet ska användas. En preliminär notering är att de svenska lärarna uppfattar HLP som ”ett nationellt prov i historia”. De använder provresultatet som ett stöd i betygssättning men de understryker att resultatet endast kan höja betyget. Det är alltså inget vanligt prov, men heller inget fullskaligt high stake-prov.

7.3.4 Sammanfattande slutsats

HLP tillkom som ett instrument för att skapa ökad likvärdighet. Provet har haft en hög processkvalitet, vilket initierat en kollegial diskussion och ett kollegialt samarbete som i viss utsträckning kan ha bidragit till en ökad samsyn hos historielärarna. Påverkanseffekten har dock begränsats på grund av provets utformning. De didaktiska budskap som HLP förmedlar har inte haft en tillräcklig pregnans för att påverka de svenska historielärarna i någon större utsträckning. Frånvaron av pregnanta användningsdirektiv i kombination med provets karaktär av ett low stake-prov har ytterligare begränsat provets påverkanseffekt. Min slutsats är att HLP har blivit ett

kollegialt diskussionsunderlag om likvärdighet, men att provets påverkanspotential inte är tillräckligt hög för att påverka lärarnas undervisning och bedömning på ett direkt sätt – pluralismen består.

7.4 ÄRP – ett styrinstrument

7.4.1 Inledning

De finländska lärarna uppfattar att ÄRP påverkar deras didaktiska verksamhet i tre avseenden. De uppfattar att ÄRP:s dokumentbaserade essäfrågor påverkar dem till att använda dokument av olika slag i sin undervisning samt att betona komplexa kognitiva kunskaper som tar avstamp i dessa dokument. De uppfattar också att de konstruerar egna provfrågor med ÄRP:s essäfråga som förebild. Slutligen uppfattar de att ÄRP medför att de på ett eller annat sätt ägnar sig åt direkta förberedelser inför provet. Däremot så uppfattar de inte att deras stoffurval och deras sätt att värdera provsvar påverkas av ÄRP. De uppfattar inte heller att deras kollegiala praktik påverkas i någon större utsträckning. Det är den här diskrepansen i påverkanseffekt som utgör den röda tråden i följande analys.

7.4.2 ÄRP-reformen

För att förstå de empiriska resultaten måste man till att börja med klargöra att ÄRP-reformen inte innebar att det tidigare realprovet ersattes med någonting helt nytt. Tvärtom är det påtagligt att det är kontinuitet snarare än förändring som präglar reformen. När ÄRP började tillämpas 2006 innebar det inte att de didaktiska budskapen förändrades i någon större utsträckning. Det var fortfarande samma slags essäfrågor som eleven skulle besvara och samma slags värderingsinstrument som läraren skulle tillämpa vid värderingen av provsvaren. Inte heller användningsdirektiven förändrades på något avgörande sätt.

Trots denna kontinuitet menar jag att övergången från ett realprov till ett ämnesrealprov avspeglar sig i det empiriska resultatet i form av en ökad

betoning på direkta förberedelser.[180] Direkta förberedelser är ett påverkansområde som avspeglar styrkan i det ansvarsutkrävande direktivet.[181] ÄRP har en tydlig summativ funktion då det är en förutsättning för fortsatta studier vid universiteten. Provet har av tradition uppfattats som ett high stake-prov, men tidigare var det endast studenten som berördes på ett direkt sätt. Det som har hänt i samband med ÄRP-reformen är att det summativa sökarljuset i ökad grad faller på lärarna. Lärarna kan nu kopplas till provresultatet och deras personliga ansvar för provresultatet ökar. Huruvida detta är en medveten intention från provbeställaren eller inte låter jag vara osagt. Provets påverkanspotential har hur som helst ökat.

I de större skolorna har särskilda prepkurser utformats. Dessa kurser ligger i elevernas intresse, men de kan även uppfattas som ett sätt att freda lärarnas ordinarie undervisning från att bli alltför teststyrd. ÄRP-reformen har som sagt accentuerat den direkta kopplingen mellan lärare och provresultat, men en prepkurs gör att kopplingen blir otydligare. Den initiala läraren kan förflytta ansvaret till prepkursens lärare och prepkursens lärare kan i sin tur lägga mycket av ansvaret hos de initiala lärarna. Det blir ett delat ansvar. Lärare som är verksamma på skolor som inte erbjuder prepkurser kan inte fördela ansvaret på detta sätt, vilket innebär att de uppfattar provets påverkan på ett mer direkt sätt. I de skolor som inte erbjuder prepkurser ökar därför incitamenten för den undervisande läraren att låta de direkta förberedelserna ta plats i den ordinarie undervisningspraktiken. Pauls uppfattningar visar styrkan ÄRP:s ansvarsutkrävande budskap.

---

[180] Direkta förberedelser är ett känsligt område. Läraren kan uppfatta det som en svaghet att medge att han behöver använda sig av direkta förberedelser för att eleven ska lyckas på provet. (Underförstått att det den ordinarie praktiken inte är tillräcklig). Risken är därför särskilt påtaglig det kan uppstå ett glapp mellan retorik och praktik, det vill säga mellan vad läraren säger att de gör och vad de sedan faktiskt gör i klassrummet.

[181] Användningsdirektivens didaktiska direktiv uppfattas inte alls i samma utsträckning. Frånvaron av utsagor med koppling till formativ bedömning kan till viss del tillskrivas det faktum att både HLP och ÄRP är slutprov och därmed per automatik uppfattas som summativa.

7.4.3 Essäfrågans hegemoni

I det empiriska materialet framkommer att de finländska lärarna uppfattar att ÄRP påverkar vissa områden av deras didaktiska verksamhet, men inte andra. Hur ska vi förstå detta? Vilka faktorer är det som försvagar eller förstärker budskapens påverkanseffekt? Låt oss börja med att studera de påverkansområden där lärarna uppfattar att påverkanseffekten är stark.

De finländska lärarna är samstämmiga i sina uppfattningar att ÄRP i hög grad påverkar deras kognitiva urval och deras sätt att konstruera provfrågor. Inledningsvis kan vi konstatera att båda dessa ämnesområden motsvaras av externa budskap som kan kopplas till provfrågan. I det förra fallet är det ett konstruktionstekniskt budskap och i det senare fallet ett urvalsteoretiskt budskap. **Pregnansen** i det konstruktionstekniska budskapet är i kraft av sin konkretion generellt sett hög, men det faktum att ÄRP uteslutande består av ett enda slags frågekonstruktion, de förnyade, ofta dokumentbaserade, essäfrågor som Virta beskriver, gör att pregnansen blir särskilt markerad.

Den här ensidigheten eller enhetligheten är tämligen unik i ett internationellt perspektiv. De externa prov som jag har stött på under min forskning laborerar hela tiden med flera olika slags frågekonstruktioner. I USA handlar diskussionen mycket om balansen mellan flervalsfrågor och essäfrågor. I ett nordiskt sammanhang tillkommer diskussionen om balansen mellan skriftliga och muntliga examinationsformer.

Frånvaron av flervalsfrågor och kortsvarsfrågor förstärker även det urvalsteoretiska budskapet. Essäfrågans hegemoni innebär en tydlig markering att de kunskaper som anses värda att mätas inte kan mätas av dessa mer objektiva och reliabla konstruktioner. Budskapet till lärarna att tona ner minneskunskaper till förmån för mer komplexa kognitiva kunskaper blir tydligt. Eftersom över hälften av frågorna är dokumentbaserade får även budskapet att det är viktigt att betona källor en tydlig pregnans.

Påverkanspotentialen hos det konstruktionstekniska budskapet förstärks ytterligare av **budskapsprivilegiet**, eftersom det finländska skolsystemet i övrigt inte använder sig av externa prov, vilket förstärker budskapet om hur en lämplig provfråga bör konstrueras. Även **externalitetsfasen** är viktig att beakta. Den nuvarande förnyade essäfrågan

har funnits med sedan 1990-talets början och dessförinnan fanns en enklare, rubrikbaserad, essäfråga. Vi får gå tillbaka till 1800-talet för att hitta andra former för extern kunskapsbedömning i historia (muntliga examinationsformer). Kontinuiteten är således påtaglig, vilket ytterligare förstärker budskapets pregnans.

7.4.4 En dold kanon

Ett intressant resultat i den empiriska studien är att de framträder två områden där de finländska lärarna ger uttryck för att de inte påverkas av ÄRP: stoffurval och deras sätt att värdera provsvar. Det här resultatet är intressant utifrån två olika aspekter. Den första aspekten är att tidigare forskning entydigt lyfter fram just stoffurval som ett ämnesområde där lärare på ett eller annat sätt uppfattar att de påverkas. S. G. Grant sammanfattar sina intryck på följande sätt:

> Although untangling the relative influence of state curricula from state exams can be difficult, the principal pedagogical effect of state history tests seems to be on teachers' content decisions. Most of the teachers profiled in these chapters report making a range of small to large changes in the subject matters ideas they teach.[182]

De finländska lärarnas uppfattning att ÄRP inte påverkar deras stoffurval är således anmärkningsvärd. Den andra aspekten är att problematiken kring stoffurval och värdering av provsvar är de två problem som står högst upp på dagordningen i den svenska likvärdighetsdiskussionen. Min tolkning av HLP:s tillkomst är att provet kan ses som ett direkt resultat av den diskussionen. De skånska lärarna såg implementeringen av ett externt prov som ett instrument för att komma till rätta med likvärdighetsproblemet. Det faktum att de finländska lärarna uppfattar att de inte påverkas av ÄRP när det gäller stoffurval och värdering av provsvar blir därför än mer intressant att uppmärksamma. I ljuset av dessa båda aspekter måste vi därför analysera de budskap som kan kopplas till dessa påverkansområden.

Stoffurvalet är ett urvalsteoretiskt budskap som kan kopplas till provfrågan. I det föregående avsnittet kunde vi konstatera att lärarna uppfattar att essäfrågan förmedlar tydliga budskap vad gäller det kognitiva urvalet. Varför framkommer inte motsvarande uppfattningar gällande

---

[182] S. G. Grant 2006, s. 307.

stoffurvalet? Låt oss börja med att analysera budskapets **pregnans**. ÄRP:s provfrågor ger utrymme för en stoffrelaterad valmöjlighet. Att studenten väljer sex av tio frågor försvagar budskapet. Studenten behöver inte ha fullständig kontroll över ämnesstoffet för att uppnå ett bra provresultat, vilket i sin tur innebär att läraren inte behöver känna samma press att täcka in stoffet i sin undervisningspraktik. Vidare innebär essäfrågan i sig en ökad otydlighet gällande stoffurval. Essäfrågan tenderar att premiera dokumentbaserade komplexa kognitiva kunskaper för att lyckas på provet. Flervalsfrågor och kortsvarsfrågor innebär att eleven ska besvara många frågor och de tenderar däremot att premiera stoffbaserade minneskunskaper för att lyckas på provet. Min slutsats är att det stoffrelaterade budskapets pregnans är svag. Det är därför inte oväntat att de finländska lärarna uppfattar att de inte påverkas i sitt stoffurval.

Trots ett budskap med bristande pregnans är de finländska historielärarna samstämmiga i sin uppfattning att stoffurvalet är förhållandevis oproblematiskt. Stoffurvalet är givet.[183] Varför uppfattas valet av stoff som oproblematiskt? En orsak skulle kunna vara relaterad till **budskapsprivilegiet**, det vill säga att lärarna kopplar det stoffrelaterade budskapen till andra externa kanaler. När ÄRP:s budskap saknar pregnans kan andra budskapskanaler träda fram. Lärarna själva kopplar stoffbudskapet till kursplanen. Elins utsaga ”att det är samma sak” skulle kunna tyda på det. Den här uppfattningen av överensstämmelse avviker markant från de amerikanska lärarna där det enligt Grant är legio att historielärare uppfattar en bristande överensstämmelse mellan de externa provens budskap och de budskap som förmedlas av de *standards* som lärarna har att förhålla sig till.

Innebär denna säkerhet gällande stoffurvalet hos de finländska lärarna att det centrala innehållet i kursplanerna är detaljreglerat eller finns det en dold kanon med mycket tydliga ramar? Utan att fördjupa mig i frågan kan jag konstatera att det centrala innehållet i finländska styrdokumenten som

[183] Stoffurvalet har däremot väckt diskussion i samband med vilka kurser som ska vara obligatoriska eller inte. Äldre finländsk historia blev en valbar kurs i samband med läroplansreformen 1994, vilket rörde upp känslorna hos många lärare. Se t ex Lars Varstala 2008.

har gällt sedan 2004 är tämligen detaljerat, åtminstone i relation till detaljregleringen i de svenska kursplanerna för Historia A.[184]

7.4.5 Värderingen av provsvaren

ÄRP är exempel på ett externt prov där lärarna i högsta grad är involverade i värderingsprocessen. Det är därför intressant att notera att det i det empiriska materialet inte framkommer några utsagor där de finländska lärarna uttrycker uppfattningar om att deras sätt att värdera provsvar påverkas av ÄRP. En första reflektion är att lärarna kanske uppfattar att de budskap som kan kopplas till värderingsinstrumentet har en lägre yttre relevans än de som kan kopplas till provfrågorna. Är det viktigare för resultatutfallet att som lärare vara förtrogen med vilka slags kunskaper som det externa provet mäter än på vilket sätt dessa kunskaper sedan ska värderas?

Oavsett svaret på denna fråga tyder det empiriska materialet på att lärarna trots allt uppfattar det som viktigt att deras initiala värdering av provsvaren ligger i linje med censorernas värdering. I sina utsagor betonar flera av lärarna att deras sätt att värdera sällan avviker från censorernas.[185] Det är viktigt att ligga i linje med dessa då det visar att man har en hög värderingskompetens. Det som skapar förutsättningar för den höga interreliabiliteten är den interaktion som präglar den finländska värderingsprocessen. Den dubbla värderingen som följer av lärarnas involvering i värderingsprocessen är viktig då det skapar en samsyn och förtrogenhet i sättet att värdera kunskaper. Lärarens initiala värdering bekräftas av den externa censorn. Även den interaktion som föregår konstruktionen av värderingsmallen är viktig att lyfta fram. Vidare råder ett budskapsprivilegium då det inte finns några kunskapskriterier inskrivna i styrdokumenten. Det här är dessutom processer som präglas av kontinuitet. Min tolkning är att ÄRP:s påverkanspotential är hög vad gäller sättet att värdera kunskaper och att de finländska lärarna trots allt påverkas av ÄRP i sitt sätt att värdera provsvar. Det är dock ingen direkt påverkan utan en

---

[184] Tom Gullberg menar att det inte har förekommit någon kanondiskussion i Finland på motsvarande sätt som i t ex Danmark. Huruvida det finns en dold kanon håller han för en öppen fråga. Se Tom Gullberg 2011, s. 4.

[185] Huruvida lärarnas uppfattningar är uttryck för självrationalisering eller inte kan dock diskuteras.

indirekt påverkan i den bemärkelse som Grant använder dessa begrepp (se vidare avsnitt 6.2.6).

7.4.6 ÄRP:s låga processkvalitet

Till skillnad från de svenska lärarna uppfattar inte de finländska lärarna att det externa provet påverkar deras kollegiala praktik i någon större utsträckning. En stor skillnad mellan ÄRP och HLP kan kopplas till **externalitetsfasen**. Implementeringen av HLP blev en extraordinär händelse som skapade ett behov av samtal och samarbeten hos de svenska lärarna. Varför utgjorde inte det nyreformerade ÄRP ett diskussionsunderlag på motsvarande sätt? Trots ÄRP-reformen menar jag att ÄRP står för kontinuitet. De didaktiska budskapen förändrades inte. Kontinuiteten har lagt grunden för en samsyn hos de finländska lärarna som innebär att behovet av uttolkande diskussioner med provet som underlag inte är lika stort som i Sverige

7.4.7 Sammanfattande slutsats

ÄRP-reformen har framförallt haft betydelse för provets relevans, vilket inneburit en ökad fokusering på direkta förberedelser. I och med reformen har det uppstått en tydligare koppling mellan studentens provresultat och den undervisande läraren, vilket har möjliggjort att läraren kan utkrävas ett personligt ansvar för ett svagt resultatutfall. Det finns inte några skrivningar i användningsdirektiven som tyder på att denna konsekvens skulle vara en medveten eller uttalad policy från provbeställarens sida, men på realiseringsarenan har förändringen inneburit att ÄRP har fått en högre påverkanspotential än det tidigare realprovet – provets karaktär av high stake har förstärkts ytterligare. Denna slutsats kan dock problematiseras. Direkta förberedelser i form av prepkurser är på sätt och vis en reaktion på ÄRP:s höga påverkanspotential. Min tolkning är att införandet av dessa kurser har dämpat provets påverkanspotential eftersom den personliga ansvarsbördan har lättat när elevens provresultat kan kopplas till två olika lärare. Reformen har även inneburit att de obligatoriska kurserna har frikopplats från studentexamen. De flesta eleverna kommer inte i kontakt med frågorna. Provets relevans för de obligatoriska kurserna har sjunkit, vilket ytterligare dämpar provets påverkanspotential.

Provresultaten har blivit ett mått på lärarens undervisningskompetens och i mina ögon är det inget orimligt scenario att provresultaten på sikt kan komma att användas av skolledare och externa aktörer för att jämföra lärare. Om detta är en önskvärd utveckling eller inte kommer jag att ta upp i min slutdiskussion.

Vid sidan av relevansen har ÄRP-reformen i sig inte inneburit några förändringar som inverkat på hur lärarna uppfattar att ÄRP påverkar deras didaktiska verksamhet. Det finns tvärtom en tydlig kontinuitet vad gäller provfrågor och värderingsinstrument som sträcker sig tillbaka till de stora förändringarna i början av 1990-talet. De finländska lärarnas uppfattning att deras kollegiala praktik påverkas i begränsad omfattning kan tolkas i ljuset av denna kontinuitet. Likaså kan frånvaron av den likvärdighetsproblematik, som är navet i den svenska diskussionen, tolkas i ljuset av denna kontinuitet. Det har vuxit fram en samsyn hos de finländska lärarna som innebär att behovet av kollegiala samtal kring likvärdighet är begränsat.

De empiriska resultaten indikerar att ÄRP är ett prov med en generellt sett hög påverkanspotential, en påverkan som får sitt tydligaste uttryck i de direkta förberedelserna. Provets höga påverkanspotential kan tillskrivas en rad olika faktorer, bland annat relevansen. Provets påverkanseffekt på olika påverkansområden varierar dock kraftigt. Lärarna uppfattar att ÄRP i hög grad påverkar dem i deras sätt att använda dokument i undervisningen och i deras sätt att konstruera provfrågor. Däremot uppfattar de inte, den höga påverkanspotentialen till trots, att deras stoffurval eller deras sätt att värdera provsvar påverkas av provet. Den här skillnaden i påverkanseffekt är ett viktigt resultat.

Till skillnad från vad tidigare forskning visat uppfattar de finländska lärarna inte att deras stoffurval har påverkats av det externa provet. Min analys indikerar att ÄRP:s specifika påverkanspotential vad gäller stoffurval är låg, vilket kan tillskrivas en bristande på pregnans samt att lärarna kopplar budskapet till en annan extern budskapskanal med ett pregnant stoffrelaterat budskap. Det centrala innehållet i läroplanen är förhållandevis detaljreglerat. Jag kan däremot inte se att ÄRP:s specifika påverkanspotential vad gäller värderingen av provsvaren skulle vara låg. Tvärtom finns det mycket som talar för motsatsen. Den samstämmighet som framkommer mellan historielärarnas initiala värdering av ÄRP och censorernas slutliga värdering indikerar att historielärarnas sätt att värdera provsvar bekräftas av ÄRP. Min

tolkning är att värderingen av provsvar har blivit en dold kompetens hos de finländska lärarna. ÄRP:s budskap förstärker på ett indirekt sätt lärarnas sätt att värdera kunskaper i historia.

7.5 Finländsk samstämmighet vs svensk variation

I det empiriska materialet har jag kunnat urskilja ett övergripande mönster i lärarnas utsagor som handlar om samstämmighet och variation. De finländska lärarna är i högre grad än sina svenska kollegor samstämmiga i sina uppfattningar om hur det externa provet påverkar deras didaktiska verksamhet. Utan att dra för stora växlar på undersökningen är det intressant att notera skillnaderna mellan Sverige och Finland. Vilken betydelse har den obrutna traditionen av externa prov haft för den samsyn i uppfattningar som de finländska lärarna ger uttryck för?

Innan jag belyser de finländska lärarnas samsyn vill jag kort kommentera de svenska lärarnas varierande uppfattningar. Decentraliseringen i samband med 1994 års reformer kan vara en viktig förklaringsfaktor. En av grundtankarna med reformerna var att komma bort från centralstyrda kursplaner och skapa förutsättningar för lokal variation. Den enskilda skolan och läraren skulle vara autonoma aktörer med stort handlingsutrymme att utforma sin egen undervisning och bedömning. Tanken var att likvärdigheten skulle garanteras genom att nationellt uppsatta kunskapskriterier och bedömningskriterier skulle tolkas lokalt och att tolkningarna skulle mynna ut i en samsyn. Det var här som utvecklingen tog en oönskad riktning. Jag menar att de ämnesspecifika subkulturerna inom ämneslagen i en sådan situation tenderar, särskilt i ett ämne som historia där det inte finns någon given ämnesuppfattning, att bli allt mer disparata. Variationen i tolkningar blev större än väntat. Om detta berodde på bristande tolkningskompetens hos lärarna, svårtolkade kriterier eller på den konkurrenssituation som uppstod efter friskolornas inträde på scenen låter jag vara osagt. Den grundläggande frågan är dock värd att lyftas fram. Är variationen ett uttryck för en medveten individuell tolkning hos de

svenska lärarna eller handlar det om en bristande kompetens/vilja att tolka kursplanernas intentioner?

De finländska lärarnas samstämmiga uppfattningar kan tolkas utifrån egenskaper hos lärarna eller utifrån egenskaper hos ÄRP. Finns det en samsyn kring ämnesuppfattningen hos de finländska historielärarna? Ett sätt att närma sig frågeställningen är att lyfta blicken och söka svaren i landets konfliktfyllda 1900-talshistoria. Inbördeskriget speglade tydliga interna motsättningar med rötter både i klass och etnicitet, motsättningar som landet än idag tvingas förhålla sig till. Samtidigt har erfarenheterna från andra världskriget och den efterföljande tidens komplexa relation med Sovjetunionen tydliggjort betydelsen av gemensamma värderingar och en gemensam identitet. Jag menar att en vilja till konsensus på många sätt blivit utmärkande drag för finländsk politik, både generellt och skolpolitiskt. I ett identitetsbyggande ämne som historia blir en sådan ambition särskilt påtaglig. Det finns ett egenvärde i att låta kunskaper i historia utgöra ett sammansvetsande fundament.[186]

Ett annat sätt att tolka den finländska samstämmigheten är att utgå från provet och se den som ett resultat av den kontinuitet som det tidigare realprovet och det nuvarande ÄRP har stått för. Läroplaner kommer och läroplaner går, men till syvende og sidst ska lärarnas undervisning och elevernas kunskaper stämmas av mot de frågor som finns i studentexamen. ÄRP:s stoffrelaterade budskap är inte pregnant, men det utgår ifrån och de utmanar inte en förhållandevis tydlig och etablerad kanon. Det gör att det inte uppstår en diskussion kring budskapet. Budskapet blir oproblematiskt. Studentexamensnämnden kan på sätt och vis liknas vid en självständig riksbanks roll inom finanspolitiken. Nämnden står för en kontinuitet som överbryggar tillfälliga pedagogiska hugskott.

En jämförelse med den amerikanska situationen ger ytterligare perspektiv på de finländska lärarnas samsyn. Även i USA finns tendenser till samstämmighet, men med andra förtecken. Där den finländska samstämmigheten präglas av harmoni och konsensus utmärks den

---

[186] Tom Gullberg menar att det länge rådde en samsyn i Finland om att historieämnet skulle fylla nationella och identitetsskapande syften. I en mindre enkätstudie omfattande åtta historielärare drar han slutsatsen att historielärare, trots reformeringen av ämnet under början av 1990-talet, fortfarande är förankrade i ”den stora nationella berättelsen”. Tom Gullberg 2011, s. 1–17.

amerikanska samstämmigheten av disharmoni och frustration. I amerikanska undersökningar återkommer hela tiden lärarnas missnöje med de externa proven. Det finns en frustration över provens stoffurval. Det finns ett missnöje med provfrågornas bristande validitet. Den här affektiva dimensionen av problematiken kommer jag att återkomma till i min slutdiskussion.

8. Slutdiskussion

8.1 Forskningsprojektets resultat och slutsatser

Det övergripande syftet med min forskning har varit att belysa mötet mellan historielärares didaktiska verksamhet och extern kunskapsbedömning i historia. I en intervjubaserad studie undersöker jag på vilka olika sätt åtta historielärare på gymnasiet, fyra svenska och fyra finländska, uppfattar att deras didaktiska verksamhet påverkas av externa prov i historia. Studien visar att de allra flesta historielärarna uppfattar att deras didaktiska verksamhet på något sätt påverkas av ett externt prov i historia. Inom deras undervisningspraktik uppfattar lärarna att det är stoffurvalet, det kognitiva urvalet samt förekomsten av direkta förberedelser som påverkas. Inom deras bedömningspraktik uppfattar de att det är konstruktionen av provfrågor och värderingen av provsvar som påverkas. Inom den kollegiala praktiken uppfattar de att deras kollegiala samarbete och samtal som påverkas.

Analysen av intervjuresultaten visar att det finns skillnader mellan de svenska och de finländska historielärarnas uppfattningar. De svenska lärarna uppfattar att HLP i hög grad har påverkar deras kollegiala praktik i riktning mot ett ökat kollegialt samarbete och fler kollegiala samtal, men att provet har en betydligt mer begränsad påverkan på deras undervisningspraktik och bedömningspraktik. De finländska lärarna uppfattar däremot att ÄRP i första hand påverkar deras undervisnings- och bedömningspraktik. De uppfattar att ÄRP i hög grad påverkar deras sätt att använda dokument av olika slag i sin undervisning samt att provet påverkar deras sätt att konstruera och använda provfrågor för att mäta elevernas kunskaper i historia. Övergången från det tidigare realprovet till ett ämnesspecifikt prov har dessutom inneburit en ökad fokusering på direkta förberedelser inför provet. Många skolor erbjuder numera eleverna särskilda preparationskurser inför studentexamen. De finländska lärarna uppfattar däremot inte att deras stoffurval eller deras sätt att värdera provsvar påverkas av ÄRP.

I min studie har jag valt att analysera orsakerna till skillnaderna mellan de svenska och finländska lärarnas uppfattningar genom att låta det

externa provet utgöra analysobjekt. Det är således skillnaderna mellan ÄRP:s och HLP:s konstruktion och tillämpning som ligger till grund för min komparativa analys. Externa prov är ett vitt begrepp som inrymmer en mängd olika slags prov. Påverkanspotentialen hos dessa prov varierar. Tidigare forskning har framför allt gjort skillnad mellan high stake-prov och low stake-prov, det vill säga till provens relevans. Relevansen är förvisso en viktig aspekt vid analysen av ett externt provs påverkanspotential, men jag menar att det är en aspekt som i viss mån har skymt sikten för andra faktorer som också har betydelse för de externa provens påverkanspotential. I min studie har jag därför utvecklat ett budskapsanalytiskt verktyg som vid sidan av relevansen även lyfter fram budskapens pregnans och budskapsprivilegium som viktiga faktorer för provets påverkanspotential. I utformandet av det budskapsanalytiska redskapet har jag även tagit hänsyn till olika aspekter av den kommunikativa process som följer när ett externt prov tillämpas. Det innebär att jag lyfter fram betydelsen av provets externalitetsaspekter, det vill säga provets externalitetsgrad, externalitetsnivå och externalitetsfas, för att förstå provets påverkanspotential.

Genom att med stöd av det budskapsanalytiska verktyget analysera HLP:s och ÄRP:s konstruktion och användning har jag tydliggjort att de båda provens påverkanspotential skiljer sig åt, något som i sin tur har möjliggjort en komparativ analys av möjliga orsaker till de skillnader som framträder mellan de svenska och finländska lärarnas uppfattningar om hur de påverkas av respektive prov. I min budskapsanalys framkommer att HLP är ett prov med hög processkvalitet, men att provets påverkanspotential inte har varit tillräckligt hög för att påverka lärarnas praktik inne i klassrummen. Provets funktion kan därför liknas vid ett kollegialt diskussionsunderlag.

I min analys av ÄRP:s konstruktion och tillämpning framträder däremot bilden av ett externt prov med en generellt sett hög påverkanspotential, en påverkanspotential som eventuellt har förstärkts sedan ämnesrealreformens genomförande. Den höga påverkanspotentialen gäller dock inte budskapet om stoffurval, vilket jag menar kan förklara de finländska lärarnas uppfattningar att provet inte påverkar dem inom detta område. Vad gäller sättet att värdera provsvar menar jag att detta budskap har en hög påverkanspotential och att lärarna trots allt påverkas av budskapet, men att det är en form av indirekt påverkan. ÄRP:s generellt sett höga påverkanspotential innebär att provet, till skillnad från HLP, har blivit något mer än ett diskussionsunderlag. Provet kan liknas vid ett

styrinstrument i händerna på externa aktörer, i första hand provkonstruktörerna.

8.2 Diskussion

8.2.1 Problemformuleringar i en tid av jämförelser

Vi lever i en tid då Galileis uppmaning att mäta allt som går att mäta i hög grad har hörsammats inom skolpolitiska kretsar. Det ökade intresset för internationella mätningar och nationella mätningar över tid har i sin tur inneburit att de skolpolitiska agendorna runt om i världen i stor utsträckning har kommit att domineras av en problemformulering där undervisningens effektivitet står i centrum. Effektivitetsproblematiken handlar i grunden om sambandet mellan undervisningens kvalitet och elevens kunskapsutveckling, men mätningarna har gjort att problematiken blivit mer konkurrensinriktad. Hur står sig det egna landets resultat i förhållande till andra ländernas resultat? Har den nuvarande generationens elever tillgång till en bättre eller sämre undervisningskvalitet än tidigare generationers elever? Diskussionen handlar om vinnare och förlorare; om stigande eller sjunkande resultatkurvor.

Vid en jämförelse mellan Sverige och USA framträder en viktig skillnad. I USA har effektivitetsproblematiken slagit igenom med full kraft medan i Sverige har effektivitetsproblematiken till stor del har överskuggats av en annan resultatjämförande problematik: likvärdighetsproblematiken. Likvärdighetsproblematiken har varit ett återkommande tema i svensk skolpolitik sedan 1930-talet. Det är en tvådelad problematik som dels handlar om att elevernas möjligheter att tillgodogöra sig de kunskaper och färdigheter som ska ligga till grund för undervisningen inte är likvärdiga, dels om att värderingen av dessa kunskapers och färdigheters kvalitet inte sker på ett likvärdigt sätt. Särskilt den senare aspekten har fått stort utrymme i den svenska debatten. Statistiska undersökningar har dels uppmärksammat stora skillnader mellan hur svenska lärare värderar provsvaren i de nationella

proven, dels visat på anmärkningsvärda skillnader mellan de svenska elevernas resultat på de nationella proven och deras slutbetyg.[187]

Det som är gemensamt för effektivitetsproblematiken och likvärdighetsproblematiken är dels att de är jämförelsebaserade, det vill säga att problemen uppmärksammas (eller skapas) i samband med nationella eller internationella jämförelser av olika slag, dels att extern kunskapsbedömning kan uppfattas som ett verktyg för att lösa problemen ifråga. Det som skiljer problemformuleringarna åt är att likvärdighetsproblemet i grunden handlar om rättvisa medan effektivitetsproblematiken i grunden handlar om kvalitet. Jag vill hävda att den här skillnaden innebär att likvärdighetsproblematiken, till skillnad från effektivitetsproblematiken, har större möjligheter att uppfattas som en legitim problemformulering av aktörerna på realiseringsarenan. Sedan är det en annan fråga huruvida instrumentet som är tänkt att lösa problemet, det vill säga det externa provet, uppfattas som legitimt eller inte.

Om skolans problem i första hand formuleras i termer av bristande likvärdighet handlar diskussionen i grunden om att olika kunskaps- och ämnesuppfattningar ställs mot varandra. Lärare betonar inte samma kunskaper och färdigheter som andra lärare därför att de inte uppfattar ämnet på samma sätt. Lärare följer inte styrdokumentens intentioner därför att de tolkar målen och kriterierna på ett avvikande sätt. I en sådan situation får de externa proven en normativ funktion. De konkretiserar styrdokumentens intentioner och de tjänar som ett diskussionsunderlag för lärarna. Provet blir en del av en process mot ökad likvärdighet, vilket i sin tur innebär att det är provets didaktiska budskap som hamnar i fokus. Provfrågornas utformning problematiserar till exempel urvalet av kunskaper och färdigheter, vilket är en känslig, men legitim problemformulering. På motsvarande sätt hamnar provets värderingsinstrument och värderingsprocess i fokus om det är grunderna för värdering som utgör problemet. I spåren av likvärdighetsproblematiken följer således i första hand en didaktisk diskussion om grunderna för urvalet och värderingen av de kunskaper och färdigheter som skolan lär ut. Det kan till exempel handla om behovet av en tydliggjord kanon eller värdet av en kunskapstaxonomisk tankereda. Det externa provet blir en del i en fortbildningsprocess som i

[187] Skolverket 2009, s. 6–11 och Skolinspektionen 2010 s. 4–7.

förlängningen kan ge lärare en ökad tolkningskompetens vilket i sin tur borgar för en utveckling mot högre likvärdighet.

Om skolans problem däremot formuleras i termer av bristande effektivitet handlar diskussionen om att professionens eller enskilda lärares kompetens ifrågasätts, vilket gör att problematiken kan uppfattas som illegitim. ”Gör bättre” är en mer provocerande eller utmanande uppmaning än ”gör likvärdigt”. En uppmaning om att göra bättre kan av professionen uppfattas som att det finns en bristande tilltro till dess kompetens. Det innebär att det tillkommer en affektiv dimension, en känsla av misstroende, i lärarnas förhållande till de externa aktörerna och till det externa provet. Jag menar att den diskussion som följer av effektivitetsproblematiken riskerar att få en helt annan prägel än den didaktiska diskussion som följer av likvärdighetsproblematiken. Om problemet handlar om effektivitet snarare än om likvärdighet riskerar den didaktiska diskussionen att hamna i skuggan av en diskussion där provresultat och provets ansvarsutkrävande direktiv står i fokus. Provet blir inte ett ämnesutvecklande diskussionsunderlag utan i första hand ett kontroll- och styrinstrument i händerna på provbeställaren.

8.2.2 Externa prov som problemlösare

På många håll runt om i världen implementeras nya externa prov eller så reformeras redan etablerade externa prov. Min tolkning av denna reformiver är att en implementering eller reformering av ett externt prov svarar mot något (eller båda) av de resultatjämförande problemen.

I USA har en mängd externa prov reformerats eller nyetablerats under 2000-talet. Jag tolkar de amerikanska proven som ett politiskt instrument för att komma till rätta med effektivitetsproblemet. De sjunkande resultaten i USA under 1990-talet återuppväckte ett slumrande politiskt intresse för skolan och ett intensivt reformarbete tog sin början – ett reformarbete som i många avseenden kom att kulminera i samband med den stora skolpolitiska reform, *No Child Left Behind (NCLB),* som Bush-administrationen sjösatte 2001. NCLB har inneburit att den amerikanska skolpolitiken av idag präglas av tydliga *standards*, *high stakes tests* och en hög grad av *accountability*. Det problematiska med NCLB är att professionen kom att uppfatta delar av

reformpaketet som illegitimt och att illegitima bedömningssystem skapar nya problem.[188]

HLP är en reaktion på likvärdighetsproblemet. Den generella betygsinflationen och de stora skillnaderna mellan olika skolor gav upphov till en diskussion huruvida värderingen av elevernas kunskaper verkligen var likvärdig. Otydliga kursplaner gav dessutom upphov till en diskussion om vilka kunskaper och färdigheter som egentligen ska ligga till grund för undervisningen. Konstruktionen av HLP var ett projekt som tog form i slutet av den period inom svensk skola som inleddes med reformerna 1994 och som avslutades med reformerna 2011. På sätt och vis kan HLP betraktas som en triumf för de tankar som präglade perioden. De skånska historielärarna visade att den svenska yrkesprofessionen hade vilja och förmåga att axla det tolkningsansvar som tilldelades dem i samband med decentraliseringen. Det går dock att tolka HLP:s tillkomst i mörkare färger. I frånvaron av central styrning och med en påtaglig oförmåga hos de kommunala aktörerna att kvalitetssäkra skolans verksamhet, agerade de skånska lärarna med ryggen mot väggen. Likvärdigheten, både vad gäller undervisning och bedömning, betvivlades och HLP kan uppfattas som ett isolerat rop på hjälp från en övergiven profession.

I Finland har det tidigare realprovet reformerats och ett antal nya ämnesrealprov har sett dagens ljus. ÄRP-reformen svarar dock inte mot någon av de båda jämförelsebaserade problemformuleringarna. Jan Löfström tycker sig istället kunna urskilja åtminstone tre skilda intentioner bakom den reform som ledde fram till ämnesrealprovens införande 2006. Han menar att det var ett sätt att stärka realämnenas status i förhållande till de övriga ämnena, men det var även ett sätt att tydliggöra de olika realämnenas ämnesstruktur. Det var slutligen också ett sätt påverka intagningsförfarandet till de finländska universiteten.[189]

Frånvaron av effektivitetsproblemet i den finländska skolan kan i första hand tillskrivas de finländska framgångarna i de internationella mätningarna. Frånvaron av den likvärdighetsproblematik med fokus på bedömning som dominerat den svenska skolpolitiken är svårare att förklara. En förklaring kan vara att värderingen av ÄRP är normrelaterad, vilket

---

[188] För en historik och kritisk analys av NCLB, se t ex Charles R. Ellis 2007, s. 221–233.

[189] Per Gunnemyr 2010, s. 230.

omöjliggör en betygsinflation på samma sätt som i Sverige. En annan förklaring kan vara lärarprofessionens status är högre i Finland än i Sverige, vilket gör att deras värderingskompetens inte ifrågasätts på samma sätt. Kunskapsvärdering är ingen exakt vetenskap och tilltron vilar därför på ett förtroende för lärarnas bedömningskompetens.

I både Sverige och USA har externa prov i historia i hög utsträckning implementerats för att komma till rätta med de jämförelsebaserade problemen. Frågan är hur framgångsrika proven har varit. Har externa prov potential att påverka lärares didaktiska verksamhet i riktning mot en ökad likvärdighet och en högre effektivitet? Tidigare forskning gällande de nationella proven i den svenska gymnasieskolan ger visst stöd för att externa prov kan vara verksamma i riktning mot ökad likvärdighet.[190] Även min studie indikerar att externa prov kan vara en del av lösningen på likvärdighetsproblemet. I HLP:s fall påverkar provet de svenska lärarna till flera samtal och ett ökat samarbete, vilket i förlängningen kan leda till en process i riktning mot ökad likvärdighet. I ÄRP:s fall är påverkanseffekten mer direkt då provet dels påverkar lärarnas urval av kunskaper, dels deras sätt att värdera kunskaper. Huruvida externa prov leder till en effektivare undervisning råder det delade meningar om. Grant menar att provresultaten förvisso höjs, men det är oklart om lärandet ökar i motsvarande utsträckning.[191] De resultat som framkommer i min undersökning ger inte några indikationer på att effektiviteten i undervisningen skulle öka till följd av användningen av externa prov.

8.2.3 Problemformuleringar som en följd av externa prov

Om det råder en viss oklarhet om externa prov löser problem så är bilden betydligt tydligare huruvida proven skapar problem. Tidigare forskning har uppmärksammat den konsekvensrelaterade problematik som följer i spåren av extern kunskapsbedömning. Problematiken inrymmer en mängd olika aspekter, alltifrån elevstress till provens validitet i förhållande till läroplanen. I min studie har jag undersökt provens påverkan på lärares didaktiska

---

[190] Se t ex Skolverkets 2005, s. 130–133 och Jan-Eric Gustafsson 2011, s. 172.

[191] S. G. Grant 2006, s. 45.

verksamhet och jag kommer därför att fokusera på den problematik som kan kopplas dit.

Tidigare forskning har i första hand lyft fram den problematik som berör *vad-frågan*, det vill säga det urval av kunskaper och färdigheter som ligger till grund för undervisning och bedömning. Problematiskt är att lärandeutfallet förändras, ofta till det sämre, därför att lärarnas urvalsprocess förändras. Ett snävare urval av kunskaper och färdigheter; minneskunskaper istället för komplexa kunskaper; provkunskaper istället för autentiska kunskaper. Problemet bottnar i att skriftlig kunskapsbedömning brottas med en inneboende problematik. Kravet på reliabilitet gör att provkonstruktören tvingas att utforma prov som mäter en viss typ av kunskaper och färdigheter. Det finns således en risk att de externa proven medför att eleven får ett sämre eller ett mer begränsat urval av kunskaper än vad som hade varit fallet utan provet.

I föreliggande studie har jag uppmärksammat två andra problemformuleringar som inte i första hand handlar om vad lärarna undervisar om utan i högre utsträckning handlar om på vilket sätt lärare undervisar. I ett legitimt bedömningssystem handlar problemet i första hand om konformitet. I ett illegitimt bedömningssystem handlar problemet främst om olika former av kompletteringspedagogik.

Konformitetsproblemet

Är konformitet inom undervisning och bedömning ett problem? I ett debattklimat som präglas av likvärdighetsproblematiken är det i högsta grad en öppen fråga. I ett svenskt sammanhang är det belysande att jämföra de skolpolitiska diskussioner som fördes inför reformerna i början av 1990-talet, med de diskussioner som har förts inför de stora reformer som har sjösatts 2011. För tjugo år sedan var det konformitetsproblemet som satte agendan. Vikten av att decentralisera besluten och att ge aktörerna på realiseringsarenan ett stort tolknings- och handlingsutrymme överskuggade likvärdighetsproblemet.

I dag är situationen den omvända – likvärdighetsproblemets dominans har inneburit att konformitetsproblemet inte får något utrymme alls i den offentliga debatten. Det är viktigt att notera att om konformitet inte uppfattas som ett problem finns det heller inte några incitament att se över de externa provens påverkanspotential. Tvärtom kan det uppfattas som

önskvärt att provets påverkanspotential ska vara så hög som möjligt för att provets funktion att skapa likvärdighet ska få ett stort genomslag.

I Finland belyser ÄRP-reformen och användningen av ÄRP konformitetsproblematiken på ett tydligt sätt. I min undersökning framkommer att de finländska lärarna i flera avseenden uppfattar att deras didaktiska verksamhet påverkas av ÄRP. De uppfattar till exempel att den typ av dokumentbaserad essäfråga som används i ÄRP har fått en starkt normskapande funktion. Den här tendensen till konformitet i den finländska skolan har enligt Inger Eriksson uppmärksammats av internationella utvärderare och hon menar att ”den finska skolan fortfarande kan beskrivas i termer av den ’finska skolan’, dvs undervisningen är likartad oavsett vilken skola eleverna går i”.[192]

Vad innebär en hög grad av konformitet för historieundervisningen? Konformitet kan i positiv bemärkelse skapa tydlighet och samsyn. Provet kan underlätta utvecklandet av ett gemensamt språkbruk både vad gäller undervisning i historia och i bedömning av kunskaper i historia. En notering som jag har gjort under detta forskningsprojekt är att de finländska lärarna är mer samstämmiga i sitt språkbruk och att de använder sig av fler precisa begrepp när de redogör för sina uppfattningar om hur provet påverkar deras didaktiska verksamhet. Om denna skillnad kan tillskrivas förekomsten av ett externt prov i historia eller om det beror på något annat, till exempel olikheter i lärarutbildningen låter jag vara osagt.

Konformitetsproblematiken i Finland får ytterligare en dimension om man beaktar landets toppresultat i de internationella jämförelserna. Kan framgångarna vara ett problem i sig? Förstärker framgångarna grunden för kontinuitet och konformitet? Skapar framgångarna en förändringsobenägenhet? Den traditionella målsättningen att skolan utbildar eleverna för morgondagens samhälle måste hur som helst vägas mot den bekräftelse som följer av dagens mätningar.

Kompletteringsproblemet

Kompletteringsproblematiken är en problematik som, oavsett ämnes- och kunskapssyn, endast kan uppfattas som ett negativt fenomen. När läraren i sin ordinarie undervisning bedriver en viss form av undervisning och sedan kompletterar sin praktik med en provanpassad sekundärundervisning

[192] Inger Eriksson, 2011-06-13.

uppstår en olycklig situation för alla inblandade. Vi får en undervisning med betoning på resultat snarare än på lärande. Problemet blir särskilt tydligt om det råder en stor diskrepans mellan provets didaktiska budskap och lärarnas ordinarie praktik. Problemet förvärras ytterligare om provets påverkanspotential är hög. Problemet tenderar dock att klinga av med tiden i takt med den konformitetsprocess som följer i spåren av ett externt prov med hög påverkanseffekt på lärarnas didaktiska verksamhet.

De amerikanska prov som implementerades i spåren av NCLB tillkom i första hand som ett medel för att lösa effektivitetsproblemet. De olika delstaternas prov är förvisso utformade på olika sätt och de amerikanska lärarna är en i högsta grad heterogen grupp, vilket gör det svårt att generalisera. Min tolkning av tidigare forskning är dock att de amerikanska lärarna har uppfattat provens budskap som illegitima, vilket inneburit att många lärare har valt att komplettera sin vanliga undervisning med en sekundär undervisningspraktik. Provens illegitima framtoning har i sin tur medfört att den konsekvensrelaterade debatt som följt i spåren av implementeringen av de externa proven i huvudsak har kretsat kring provens ansvarsutkrävande budskap. Proven har blivit politiserade och den amerikanska professionen har i hög utsträckning uppfattat provens budskap som ett hot mot den egna yrkesutövningen.

Den här skillnaden i legitimitet mellan de amerikanska proven och de båda proven i min studie är viktig att uppmärksamma. Kompletteringsproblematiken förekommer inte i ett legitimt bedömningssystem. De direkta förberedelserna, som får sitt tydligaste uttryck i de finländska preparationskurserna, skulle kunna uppfattas som ett kompletteringsproblem. Till skillnad från den amerikanska situationen uppfattas dock prepkurserna som ett positivt fenomen av de finländska historielärarna. I denna undersökning framkommer inte heller några uppfattningar hos lärarna om att skulle finnas någon diskrepans mellan deras ordinarie undervisning och den undervisning som bedrivs i kompletteringskursen. Det handlar snarare om en ökad fokusering på de kunskaper och färdigheter som lärarna uppfattar som nödvändiga för att eleverna ska lyckas väl på provet.

8.3 Likvärdighet till priset av likformighet?

Beslutet att införa nationella prov i historia i den svenska grundskolan är taget och processen med att konstruera proven är i full gång. Vid utformandet av de kommande nationella proven måste både provbeställare och provkonstruktörer vara medvetna om att externa prov har potential att påverka lärares didaktiska verksamhet. Provkonstruktören måste till exempel vara medveten om att konstruktionen av provfrågorna kommer att aktualisera en kanondiskussion gällande vilket stoff som är viktigt. Provbeställaren å sin sida måste vara medveten om att en ökad betoning på ansvarsutkrävande konsekvenser kommer att innebära att tonläget skruvas upp och att provets betydelse som påverkansfaktor ökar ytterligare.

Implementeringen av de nationella proven på bred front i svensk skola är ett vågspel. Vill det sig väl och lärarna, som i Finland, uppfattar proven som legitima, kan det bli inledningen på en positiv reformering av de svenska historielärarnas didaktiska verksamhet. Ett prov med ett pregnant och legitimt budskap kan inspirera lärare till att förändra sin didaktiska verksamhet i önskad riktning. Om lärarna däremot uppfattar provens didaktiska budskap som illegitima och om de ansvariga politikerna dessutom börjar använda provresultaten på ett sätt som gör att lärarna uppfattar proven som high stake riskerar vi att hamna i en situation som har tydliga likheter med den nuvarande situationen i USA.

Provens legitimitet är således helt avgörande för vilken slags problematik som följer av implementeringen av ett externt prov. Illegitima prov får allvarliga konsekvenser varav den mest förödande är tillämpningen av en kompletterande undervisningspedagogik. Legitima prov leder till färre negativa konsekvenser, men ett high stake prov vars användning och konstruktion inte reformeras över tid riskerar att skapa likformighet i en konserverande bemärkelse. Vid lanseringen av ett externt prov eller vid reformeringen av ett befintligt externt prov bör således de inblandade externa aktörerna vara medvetna om att de osäkrar ett skarpladdat vapen. Det är dock inte något finkalibrigt vapen med en precisionskula utan snarare en hagelbössa med mycket bred träffbild.

För att snäva in träffbilden krävs vidare forskning. En naturlig fortsättning på föreliggande forskningsprojekt är att i högre grad vända det analytiska forskarljuset mot de olika handlingsstrategier som historielärare

ger uttryck för i samband med implementeringen av externa prov i historia. Av särskild vikt är att undersöka vilken betydelse lärarnas affektiva uppfattningar om provets legitimitet har för deras val av handlingsstrategi.

När jag nu sätter punkt för det här forskningsprojektet om hur svenska och finländska lärare uppfattar att HLP respektive ÄRP påverkar deras didaktiska verksamhet kommer jag framför allt att bära med mig frågeställningen om det är möjligt att skapa likvärdighet utan att lägga grund för likformighet. Kanske är likformighet det pris man får betala för likvärdighet?

Referenser

Muntliga källor

Intervjuer (materialet finns i författarens ägo.)

Intervju med Lars Andersson 2009-09-24.

Intervju med intervjuperson kallad Linda 2009-11-04.

Intervju med intervjuperson kallad Mikael 2009-11-11.

Intervju med intervjuperson kallad Paul 2009-11-18.

Intervju med intervjuperson kallad Elin 2009-11-19.

Intervju med intervjuperson kallad Johan 2009-11-19.

Intervju med intervjuperson kallad Monika 2009-11-25.

Intervju med intervjuperson kallad Peter 2009-11-26.

Intervju med intervjuperson kallad David 2010-01-19.

Litteratur

Ahonen, Sirkka, ”Vad mäter uppgifterna i realprovet?”, i Till, Jan-Erik (red.), *Historia och samhällslära som en del av realprovet åren 2001–2004,* Helsingfors 2004.

Alvesson, Mats & Sköldberg, Kaj, *Tolkning och reflektion: vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*, Lund 2008.

Ammert, Niklas, *Det osamtidigas samtidighet. Historiemedvetande i svenska historieläroböcker under hundra år*, Lund 2008.

Aronsson, Peter, *Historiebruk: att använda det förflutna*, Lund 2004.

Barton, Keith & Levstik, Linda, *Teaching History for the Common Good*, Mahwah, N.J. 2004.

Boesen, Jesper, *Assessing mathematical creativity: comparing national and teacher-made tests, explaining differences and examining impact*, Umeå 2006.

Cimbricz, Sandra, ”State-Mandated Testing and Teachers’ Beliefs and Practice”, *Education Policy Analysis Archives,* 2002:10(2).

Denscombe, Martyn, *Forskningshandboken – för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*, Lund 2000.

Eliasson, Per, ”Kan ett historiemedevetande fördjupas?”, i Klas-Göran Karlsson & Ulf Zander (red.), *Historien är nu*, *En introduktion till historiedidaktiken*, Lund 2009.

Ellis, Charles R., ”No Child Left Behind – A Critical Analysis”, *Curriculum and Teaching Dialogue*, Vol. 9 No. 1&2 2007.

Evans, Ronald W., ”Teacher Conceptions of History Revisited: Ideology, Curriculum, and Student Belief”, *Theory & Research in Social Education* 1990:2.

Evans, Ronald W., ”Teacher Conceptions of History”, *Theory & Research in Social Education* 1989:3.

Fickel, Letitia, ”Paradox of Practice: Expanding and Contracting Curriculum in a High-Stakes Climate”, i S. G. Grant, S. G (ed.), *Measuring history: Cases of high-stakes testing across the US*, Greenwich, CT. 2006.

Forsberg, Eva, *Svensk forskning om bedömning: en kartläggning*, Stockholm 2010.

Forsberg, Eva & Lundahl, Christian, ”Kunskapsbedömningar som styrmedia”, *Utbildning & Demokrati*, 2006:15.

Forsberg, Eva & Lundahl, Christian, ”Skolans interna och externa kunskapsbedömningar”, i Lindblad, Rita Foss & Lander Rolf (red.), *Att säkra det osäkra*, Lund 2009.

Gambell, Trevor & Hunter, Darryl, ”Teacher scoring of large-scale assessment: professional development or debilitation?”, *Journal of Curriculum Studies*, Vol. 36 No. 6 2004.

Gipps, Caroline, *Beyond testing: towards a theory of educational assessment,* London 1994.

Goldberg, Gail Lynn & Roswell, Barbara Sherr, ”From Perception to Practice: The Impact of Teachers’ Scoring Experience on Performance-Based Instruction and Classroom Assessment”, *Educational Assessment*, Vol. 6(4), 2000.

Gradwell, Jill, ”Teaching in Spite of, Rather than Because of, the Test: A Case of Ambitious History Teaching in New York State” i Grant, S. G. (ed.), *Measuring history: Cases of high-stakes testing across the US*, Greenwich, CT. 2006.

Grant, S. G., *History lessons: teaching, learning and testing in U. S. high school classrooms*. Mahwah, N. J. 2003.

Grant, S. G., ”Research on History Tests” i Grant, S. G. (ed.), *Measuring history: Cases of high-stakes testing across the US*, Greenwich, CT. 2006.

Grossman, Pamela L. & Stodolsky, Susan, ”The Role of School Subjects in Secondary School Teaching”, *Educational Researcher*, Vol. 24, No. 8 1995.

Gudmundsson, David, *När kritiska elever är målet. Att undervisa i källkritik på gymnasiet*, Malmö 2007.

Gullberg, Tom, ”Historia är intressant – men hur skall historia undervisas?”, i Oker-Blom, Gun & Sandvik, Mia (red.), *Historia i nuet*, Helsingfors 2006.

Gullberg, Tom, *Historisk kunskap och kompetens i finländsk historieundervisning*, 27 Nordiska historikermötet, Tromsö 2011.

Gunnemyr, Per, ”I huvudet på en finländsk provkonstruktör”, i Per Eliasson, Klas-Göran Karlsson, Henrik Rosengren & Charlotte Tornbjer (red.), *Historia på väg mot framtiden*, Lund 2010.

Gustafssons, Jan-Eric, ”Försämrade resultat och minskad likvärdighet i skolan”, i Isaksson, Christer (red), *Kommunaliseringen av skolan. Vem vann egentligen?* Stockholm 2011.

Gustafsson, Lars, ”Problemformuleringsprivilegiet”, i *Valda skrifter* Vol, 4, 1999 (1989).

Hallberg, Anders & Williamsson Petra, *Undersökning av gemensamt slutprov i Historia A-kurs vårterminen 2000 på Bergagymnasiet i Eslöv*, Malmö 2000.

Henrekson, Magnus & Vlachos, Jonas, ”’Konkurrens om elever ger orättvisa gymnasiebetyg’”, *Dagens Nyheter*, 2009-08-17.

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

Karlsson, Klas-Göran, ”Historiedidaktik mellan historievetenskap och skola”, i Oker-Blom, Gun & Sandvik, Mia (red.), *Historia i nuet*, Helsingfors 2006.

Karlsson, Klas-Göran, ”Historiedidaktik: begrepp, teori och analys”, i Klas-Göran Karlsson & Ulf Zander (red.), *Historien är nu*, *En introduktion till historiedidaktiken*, Lund 2009.

Korp, Helena, *Kunskapsbedömning: Hur, vad och varför,* Kalmar 2003.

Korp, Helena, *Lika chanser i gymnasiet?: en studie om betyg, nationella prov och social reproduktion*, Malmö 2006.

Kovacs, Richard, *Skåneprovet. Frågan om ett slutprov för A-kursen i Historia*, Malmö 2008.

Kvale, Steinar, *Den kvalitativa forskningsintervjun*, Lund 1997.

Larsson, Hans Albin, ”Barnet kastades ut med badvattnet. Historien om hur skolans historieundervisning närmast blev historia” *Aktuellt om Historia 2001:2*, Bromma: Historielärarnas förening 2001.

Larsson, Hans Albin, ”Lång natts färd mot dag”, i Klas-Göran Karlsson & Ulf Zander (red.), *Historien är nu*, Lund 2009.

Lévesque, Stéphane (2008), *Thinking Historically. Educating Students for the Twenty-First Century*, Toronto 2008.

Lindensjö, Bo & Lundgren, Ulf P., *Utbildningsreformer och politisk styrning*, Stockholm 2000.

Lindberg, Viveca, ”Kunskapsuppfattningar och inter/nationella redskap för bedömning”, i Carlgren, Ingrid, Forsberg, Eva & Lindberg, Viveca (red.), *Perspektiv på den svenska skolans kunskapsdiskussion*, Stockholm 2009.

Lundahl, Christian, *Viljan att veta vad andra vet: kunskapsbedömning i tidigmodern, modern och senmodern skola*, Stockholm 2006.

Lundahl, Christian, *Varför Nationella prov? – framväxt, dilemman, möjligheter*, Lund 2009.

Lundin, Rolf A. och Söderholm Anders, ”Bland änglar och demoner – om utvärderarroller”, i Rombach, Björn & Sahlin-Andersson, Kerstin (red.), *Från sanningssökande till styrmedel*, Stockholm 2006 (1995).

Löfström, Jan & Virta, Arja & Van den Berg, Marko, ”Who Actually Sets the Criteria for Social Studies Literacy? The National Core Curricula and the Matriculation Examination as Guidelines for Social Studies Teaching in Finland in the 2000’s”, *Journal of Social Science Education*, Vol. 9, No. 4 2010.

Madaus, George. F., ”The influence of testing the curriculum”, i Tanner, Laurel (ed.), *Eighty-seventh Yearbook of the National Society for the Study of Education. Part I*, Chicago, Illinois 1988.

Martell, Christopher, *Continuously Uncertain Reform Effort: State-Mandated History an Social Science Curriculum and the Perceptions of Teachers*, (Paper Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association.) 2010.

Maxwell, Alexander, ”Assessment Strategies for a History Exam, or, Why Short-Answer Questions are Better than In-Class Essays”, *The History Teacher*, Vol. 43 No. 2 2010.

Morawski, Jan, *Mellan frihet och kontroll – om läroplanskonstruktioner i svensk skola*, Örebro 2010.

Natriello, Gary & Pallas Aaron, *The Development and Impact of High Stakes Testing*, Report: ED443871. Nov 1999.

Nyström, Peter, *Rätt mätt på prov: om validering av bedömningar i skolan*, Umeå 2004.

Ogenblad, Tobias & Vanja Wallin, *“It takes two to tango"...eller? Föreställningar om män och kvinnor då, nu och sedan hos några skånska gymnasieelever*, Malmö 2007.

Quinlan, Kathleen M. & Åkerlind, Gerlese S., ”Factors affecting departmental peer collaboration for faculty development: Two cases in context”, *Higher Education* Vol. 40. 2000.

Ramirez, Al, ”Assessment-Driven Reform: The Emperor Still Has No Clothes”, *Phi, Delta, Kappa*, Vol. 81 No. Nov. 1999.

Rosenlund, David, ”Är en förklaring alltid en förklaring”, i Per Eliasson, Klas-Göran Karlsson, Henrik Rosengren och Charlotte Tornbjer (red.), *Historia på väg mot framtiden*, Lund 2010.

Rosenlund, David, *Att hantera historia med ett öga stängt*, Lund 2011.

Sahlin-Andersson, Kerstin, ”Utvärderingars styrsignaler” i Rombach, Björn & Sahlin-Andersson, Kerstin (red.), *Från sanningssökande till styrmedel*, Stockholm 2006 (1995).

Samuelsson, Johan, ”Censorer och inspektörer: från kanonkoll till reformkontroll i ämnet historia 1960–1982”, opublicerat föredrag presenterat vid Fjärde årliga konferensen inom nationella nätverket för historiedidaktisk forskning, Malmö Högskola 2010-03-05.

von Schantz, Helena, ”Klart att vi lärare ger för höga betyg”, *Expressen*, 2009-12-07.

Schüllerqvist, Bengt, *Svensk historiedidaktisk forskning*, Stockholm 2005.

Segal, Avner, ”Teaching History in the Age of Accountability: Measuring History or Measuring Up to it? ” i Grant, S. G. (ed.), *Measuring history: Cases of high-stakes testing across the US*, Greenwich, CT. 2006.

Seixas, Peter, ”Foreword”, i Lévesque, Stéphane (2008), *Thinking Historically. Educating Students for the Twenty-First Century*, Toronto 2008.

Selghed, Bengt, *Ännu icke godkänd: lärares sätt att erfara betygssystemet och dess tillämpning i yrkesutövningen*, Malmö 2004.

Shemilt, Dennis, ”Drinking an Ocean and Pissing a Cupful: How Adolescents Make Sense of History”, I Symcox, Linda & Wilschut, Archie (eds.), *National History Standards. The Problem of the Canon and the Future of Teaching History*, North Carolina 2009.

Skolinspektionen Dnr: U2009/4877/G, *Kontrollrättning av nationella prov i grundskolan och gymnasieskolan – Redovisning av regeringsuppdrag*, Stockholm 2010.

Skolverket, *Det nationella provsystemet – vad varför och varthän*, Stockholm 2003.

Skolverket, *Likvärdig betygsättning i gymnasieskolan. En analys av sambandet mellan nationella prov och kursbetyg*, Stockholm 2009.

Skolverket, *Nationella prov i gymnasieskolan – ett stöd för likvärdig betygsättning*, Stockholm 2005.

Skolverket Dnr: 2009:337, *Redovisning av regeringsuppdrag att ge förslag på hur det nationella provsystemet bör utvecklas och utformas*, Stockholm 2009.

Stenlås, Niklas, *En kår i kläm – Läraryrket mellan professionella ideal och statliga reformideologier*, Stockholm 2009.

SOU 2007:28, *Tydliga mål och kunskapskrav i grundskolan. Förslag till nytt mål- och uppföljningssystem.*

Stodolsky, Susan, ”A Framework for subject matter comparisons in high school”, *Teaching and Teacher Education*, 1993:9.

Thomsson, Heléne, *Reflexiva intervjuer*, Lund 2002.

Trost, Jan, *Kvalitativa intervjuer*, Lund 2004.

Varstala, Lars, ”Ny läroplan stöder inte historieundervisningen”, *Ikaros*, 2/2008.

Virta, Arja, ”Evaluering, kunskap och historieuppfattning”, i Karlegärd, Christer & Karlsson, Klas-Göran (red.), *Historiedidaktik*, Lund 1997.

Vogler, Kenneth E., ”The Impact of a High School Graduation Examination on Mississippi Social Studies Teachers’ Instructional Practices” i Grant, S. G. (ed.), *Measuring history: Cases of high-stakes testing across the US*, Greenwich, CT. 2006.

Vogler, Kenneth E. & Virtue David, ” ‘Just the Facts, Ma’am’: Teaching Social Studies in the Era of Standards and High-Stakes Testing”, *The Social Studies*, March/April 2007.

Widén, Pär, *Bedömningsmakten. Berättelser om stat, lärare och elev, 1960-1995*, Linköping 2010.

Wineburg, Sam, ”Historical Thinking and Other Unnatural Acts”, *Phi Delta Kappa*, No. 7 Mars 1999.

Zancanella, Don, ”The Influence of State-Mandated Testing on Teachers of Literature”, *Educational Evaluation and Policy Analysis*, Vol. 14 No. 3 1992.

Zander, Ulf, *Fornstora dagar, moderna tider. Bruk av och debatter om svensk historia från sekelskifte till sekelskifte*, Lund 2001.

Östling, Johan, *Nazismens sensmoral. Svenska erfarenheter i andra världskrigets efterdyning*, Lund 2008.

Internetreferenser

Andersson, Lars, ”Historielärarnas prov”, http://www.historieprov.se/sida2.html., 2011-10-09.

Eriksson, Inger, ”Katederundervisningen fungerar i Finland och Finland är bra i Pisa … eller?”, *Skola och samhälle*, 2011-06-13, http://www.skolaochsamhalle.se/skolpolitik/inger-eriksson-katederundervisningen-fungerar-i-finland-och-finland-ar-bra-i-pisa-%e2%80%a6-eller/#more-2874, 2011-10-09.

Gaversjö, Dan, ”Det politiska systemet bär skulden till kriminaliteten i förorterna”, *Svt.se*, 2011-06-28, http://svtdebatt.se/2011/06/det-politiska-systemet-bar-skulden-till-kriminaliteten-i-fororterna/, 2011-10-09.

Harrisson, Dick, “ Historia i skolan blir rena snurren”, *Expressen*, 2010-02-15, http://www.expressen.se/debatt/1.1882443/dick-harrison-historia-i-skolan-blir-rena-snurren, 2011-10-09.

Lundahl, Christian, ” Ekonomers bristande förståelse för tidigare forskning”, *Skola och samhälle*, 2011-05-10, http://www.skolaochsamhalle.se/skola/christian-lundahl-ekonomers-bristande-forstaelse-for-tidigare-forskning/, 2011-10-09.

Studentexamensnämnden, ”Studentexamen i Finland”, http://www.ylioppilastutkinto.fi/sv/studentexamen, 2011-10-09.

Uljens, Michael, ”PISA-resultaten i Finland. Perspektiv på och förklaringar till framgången.”, http://www.vasa.abo.fi/users/muljens/pdf/PISA.pdf, 2011-10-09.

Undervisnings- och kulturministeriet, ”Finland uppvisar igen toppresultat i PISA-undersökningen”, 2010-12-07, http://www.minedu.fi/OPM/Tiedotteet/2010/12/pisa2009.html?lang=sv, 2011-10-09.

Bilaga 1

INTERVJUGUIDE

Oktober 2009

Introduktion

(Presentation av mig själv.)

Jag har ju redan i vår mailkontakt beskrivit syftet med den här intervjun och vad den ska handla om. (Mitt forskningsprojekt syftar till att undersöka hur gymnasielärare i historia uppfattar externa prov.)

Jag hoppas att den här intervjun kan bli mer av ett samtal där du öppet berättar för mig om hur du uppfattar Historielärarnas prov. Det är viktigt för mig att du också framför eventuella kritiska synpunkter!

För att vara säkra på att jag inte missar viktig information och för att kunna kontrollera informationen under analysens gång, vill jag gärna spela in intervjun på band. Är det OK?

Jag har ett antal frågeområden som jag vill ta upp under samtalets gång och jag beräknar att intervjun tar ca en timme.

Har du några frågor innan vi sätter igång?

Fråga 1

”Allra först vill jag bara kolla vissa bakgrundsuppgifter om dig”

- Hur lång erfarenhet har du av att undervisa i historia?
- Vilka undervisningsgrupper arbetar du huvudsakligen med?
- Hur många undervisningsgrupper har du ”förberett” för provet?

Fråga 2

”Vill du berätta om vilka syften du uppfattar låg bakom provets tillkomst 2005/2006?”

a. Varför tillkom provet? På vems/vilkas initiativ? Vilken/vilka funktioner skulle provet fylla?
b. Har det skett någon förändring vad gäller provets syften sedan 2005?
c. Uppfattar du att provet används i linje med de tänkta intentionerna?
d. Var har du valt att använda dig av Skåneprovet?

Fråga 3

”Har du varit delaktig i utformandet/konstruktionen av provet?”

Om delaktig

”Vill du berätta hur du uppfattar arbetsprocessen i samband med provkonstruktionen?”

a. Vem/vilka avgör vilka personer som ska delta i arbetet med provet? Har det skett någon förändring sedan 2005/2006?
b. Varför har du valt att vara med i provkonstruktörsgruppen?
c. Vilka konkreta förutsättningar har du haft för arbetet med provet? Har det skett någon förändring sedan 2005/2006? (Tid/Plats)
d. Vem/vilka personer deltar i arbetet med provet? Har det skett någon förändring sedan 2005/2006? (Lärare i ämnet? På andra skolor? Elever?)
e. Kan du beskriva arbetsfördelningen mellan de personer som deltar i arbetet med provet? Är det någon som har huvudansvaret?

f. Uppfattar du att du kan påverka provets utformning? Har det skett någon förändring sedan 2005/2006? (Relationer)

Om ej delaktig

”Vill du berätta hur du uppfattar arbetsprocessen i samband med provkonstruktionen?”

a. Vem/vilka avgör vilka personer som ska delta i arbetet med provet? Har det skett någon förändring sedan 2005/2006?
b. Varför har du valt att inte vara med i provkonstruktörsgruppen?
c. Uppfattar du att du kan påverka provets utformning? Har det skett någon förändring sedan 2005/2006? Har det skett någon förändring om du jämför med det gamla realprovet?

Fråga 4

”Vill du berätta hur du uppfattar vilka kunskaper provet ska mäta?

a. Vilket innehåll? Vilka kompetenser/förmågor
b. Vilka olika slags frågetyper innehåller provet?

Fråga 5

”Vill du berätta hur du uppfattar provets betydelse för din egen undervisning?”

Planering

a. Vilken betydelse har provet för planeringen av din undervisning? (Vilket innehåll? Vilka

förmågor/kompetenser? Undervisningsmetoder? Har det skett någon förändring sedan 2006?

b. Vilken betydelse har det material, utöver provfrågorna, som medföljer provet? (Lärarinstruktion/Elevinstruktion/Bedömningsmall)
c. Vilken betydelse har styrdokumenten för planeringen av din undervisning?
d. Vilken betydelse har läroböckerna för planeringen av din undervisning?
e. Vilken betydelse har elevernas inställning till provet för planeringen av din undervisning?

Genomförande

f. Använder du dig av (tidigare utgåvor av) provet i din undervisning?

Bedömning

g. Kan du beskriva hur det går till när du bedömer provsvaren? (Svårigheter? Sambedömning?)
h. Vilken betydelse har provet haft för din syn på bedömning? (Kan man mäta kunskaper i historia?) (Summativ/Formativ)
i. Vilken betydelse har provet för utformningen av dina egna interna prov?
j. Vilken betydelse har provet för din betygsättning?

Fråga 6

”Vill du berätta hur du uppfattar att provet påverkar samarbetet och ämnesutvecklingen på din skola?”

a. Förs det några uttolkande diskussioner om provet i andra forum, utöver den provkonstruerande gruppen? Vad tas upp i dessa forum? Har det skett någon förändring sedan 2005/2006? (nationellt, lokalt, skola, arbetslag, ämneslag)
b. Hur uppfattar du elevernas reaktioner på provet?

c. Hur uppfattar du lärarnas reaktioner på provet?
d. Hur uppfattar du skolledningens reaktioner på provet?

Fråga 7

”Vill du berätta hur du uppfattar att provet uppfattas i samhället i stort?”

a. Finns det en medial beskrivning av provet? Har beskrivningen förändrats sedan 2006?

Fråga 8

”Om vi nu mot slutet av intervjun skulle summera och avrunda det här: vilka för - och nackdelar anser du att provet i dess nuvarande utformning har?

a. Fördelar och nackdelar?
b. Tankar kring förändringen sedan 2005/2006?
c. Tankar inför framtiden?

Avslutning

”Hur förberedde du dig för intervjun? Hur har det påverkat hur du svarade?”

”Finns det något du vill tillägga innan vi avslutar intervjun?”

Stort tack för hjälpen!

Denna avhandling är tillkommen inom ramen för Forskarskolan i historia och historiedidaktik (FIHD). FIHD är ett samarbete mellan Historiska institutionen vid Lunds universitet och Lärarutbildningen vid Malmö högskola och är ett resultat av Lärarlyftet, regeringens satsning på fortbildning av den svenska lärarkåren.

Antologier och licentiatavhandlingar från Forskarskolan i historia och historiedidaktik:

1. Per Eliasson, Klas-Göran Karlsson, Henrik Rosengren & Charlotte Tornbjer (red.), *Historia på väg mot framtiden. Historiedidaktiska perspektiv på skola och samhälle*, Lund 2010

2. David Rosenlund, *Att hantera historia med ett öga stängt. Samstämmighet mellan historia A och lärares prov och uppgifter*, Lund 2011

3. Maria de Laval, *"Det känns inte längre som det var länge sedan". En undersökning av gymnasieelevers historiska tänkande,* Lund 2011

4. Valter Lundell, *Den goda tanken och den onda erfarenheten. Om den kommunistiska brottshistoriens omstridda plats i den svenska historiekulturen*, Lund 2011

5. Fredrik Alvén, *Historiemedvetande på prov. En analys av elevers svar på uppgifter som prövar strävansmålen i kursplanen för historia*, Lund 2011

6. Per Höjeberg, *Utmanad av ondskan. Den svenska lärarkåren och nazismen 1933–1945*, Lund 2011

7. Bo Persson, *Mörkrets hjärta i klassrummet. Historieundervisning och elevers uppfattningar om förintelsen*, Lund 2011

8. Joakim Glaser, *Med muren i backspegeln – nationens betydelse för ungas identitetsskapande i östra Tyskland*, Lund 2011

9. Anna Nordqvist, *”Nu er vi ikke mere Piger”. Identitetsprocesser bland svenska tjänstekvinnor i Köpenhamn 1880–1920,*Lund 2011

10. Per Gunnemyr, *Likvärdighet till priset av likformighet? En studie av hur och varför svenska och finländska historielärare på gymnasiet uppfattar att de påverkas av externa prov i historia*, Lund 2011

11. Marianne Sjöland, *Historia i magasin. En studie av tidskriften* Populär Historias *historieskrivning och av kommersiellt historiebruk*, Lund 2011